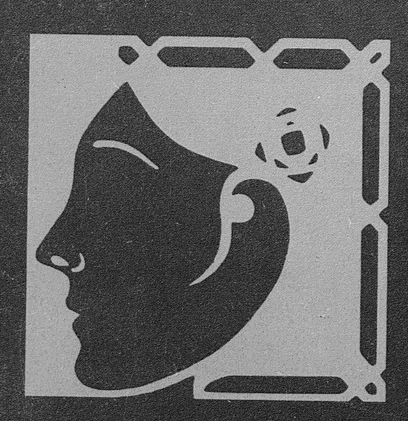


كتاب المرأة ٥/٦





[illegible]

هاجر
كتاب المرأة ٥ - ٦
الطبعة الأولى - ١٩٩٨

الناشر: دار نصوص للنشر
٣٠ شارع ميشيل باخوم - الدقى

التصميم : عماد حليم

الجمع التصويري: فرح ت: ٢٨٠٠١٥٠



كتاب المرأة ٥ـ٦

التحرير

سلوى بكر

د. هدى الصدة

مستشارو التحرير

حسن حنفي سمية رمضان

شهيدة الباز ملك هاشم

نصر حامد أبو زيد



المحتويات

الملف

هــــاجــــر

وثــــائــق

دراســـــات

كتــــب



ربما لايوجد بلد في العالم المعاصر، عاش الفوضى التعليمية التي تعيشها مصر الآن.

فالمدارس على كل لون وشكل، مدارس لتعليم اللغات الأجنبية الأوروبية، مدارس للتعليم الديني بشقيه الإسلامي والمسيحي، ناهيك عن مدارس الإرساليات الأجنبية، الموجودة منذ زمن طويل في البـلاد، ثم هناك المدارس النوعيـة المتخـصصة، مـثل المدارس الرياضـية، والمدارس العسكرية، ومدارس التعليم الفني والمهني.

ورغم أن هذه الظاهرة، تبدو ذات سمة صحية للوهلة الأولى، إلا أنها فى الحقيقة، لاتعبر عن الفوضي فقط، لكنها درجة عالية من التدهور التعليمي العام، حيث بات التعليم بعيداً عن أية خطة تنموية تحديثية في المجتمع، وبات بعيداً عن متطلبات أمننا القومي الحقيقية.

وقد زاد الطين بلـة تحول التعليم من خـدمة إلي سلعـة، ومن عمل نهضـوي، إلي امتـياز نخبوي، مقصور علي الأثرياء والقـادرين مالياً، وباتت المسألة الآن: قل لى أين وكيف تتعلم، أقول لك من أنت.

وقد انعكس التدهور الـعام للتعليم على تعليم البنات بطريقة آليـة، فطالما المرأة هى مواطن من الدرجة الثانية بالقانـون والعرف، والقيم والعادات المجتمعية، وطالما أشكال التـمييز ضدها سارية المفعول، حـتى بالقوانين، والتي تضرب عرض الحائط، وفي رائعة الـنهار بمواد الدستور القومي العام، التـي لاتميز ضد أى ممن المواطنين بسبب الجنس أو اللون أو العـقيدة، وطالما أن المد الرجعى المعادي للمرأة لـم يعد له مكان يستحق الذكر على أجندة التعليم العام المتواضعة،

ولتذهب النساء مرة أخرى إلى المطابخ وغرف النوم، أو ليذهبن إلى الجحيم.

وهكذا يشهد تعليم البنات تراجعا مستمرا، وتبلغ نسبة التسرب من مدارس البنات أقصاها، وتتضافر الأحوال الاقتصادية المتردية وزيادة الأعباء الأسرية على إبعاد المرأة عن ساحات العلم شيئاً فشيئاً.

من هنا كان لابّد وأن تتوقف "هاجر" لتطرح السؤال عن تعليم المرأة الآن، وموقعها في خريطة التعليم، خصوصا وأن القرن الحادي والعشرين يدق أبوابه، وخصوصا أن نساء كثيرات في بلدان تنتمي إلي العالم الثالث مثلنا، إستطعن أن يتجاوزن بالتعليم العديد من مشاكلهن النوعية في المجتمع.

وهاجر إذ تطرح هذا الملف المتواضع عن التعليم، لا تزعم أنها قدمت أفضل مايمكن من عناصر السؤال، ولا أنها قدمت الإجابات الشافية عنه، فالإمكانات المحدودة لها مازالت عقبة في الاقتراب من كلية السؤال وكلية الإجابة.

لكن يبقى لهاجر شرف المحاولة ومواربة الباب ولو قليلاً عن الخطر المتربص لاغتيال أى حلم نهضوي، وهو خطر إبعاد المرأة عن ساحة التعليم.

وقد رأت أسرة تحرير هاجر أن تستهل ملفها عن التعليم بتحية لباولو فريرى "معلم الحياة" ومؤسس لمبدأ تعلم تحرر. ولقد رحل فريرى عن عالمنا فى مايو ١٩٩٧.

التحرير

تحية إلى پاولو فريرى
مُعَلِم الحياة

رانيا محمد عبد الرحمن

أحب أن أحيا، أن احيا حياتى بعمق.
أنا نوع من الناس يحب حياته بعنف.
بالطبع سأموت يومًا ما.. ولكننى أشعر
أننى عندها سأموت بعمق كذلك. سأرحل
وأنا اختبر وأجرب فى نفسى. لهذا السبب
سأموت فى تَوْق هائل إلى الحياة،
لأن هذه كانت هى طريقة حياتى(١).
"پاولو فريرى"

أقرأ كلمات فريرى عن حياته فتتراءَى لى صور ذهنية:

رَجْفَةَ موظف أمام رئيسه، نظرات استجداء بادية فى أعين من ليسوا بمتسولين تجاه السائحين، شعور طالب ريفى باللاآدمية عندما قذفه استاذه الجليل باقزع الشتائم، فقط لاستعراض عضلاته وبعث الرهبة فى صدور الجميع؟ تَصَلُّب الدَم فى عروق الأبناء فى حَضرة الوالد وفشلهم فى استجماع الشجاعة الكافية لإبداء الرأى فى مصائرهم، المَسِيرة اليومية للعسكرى ضئيل البنية خلف البيك الضابط حاملاً الكاپ والبدلة المِيرى فى طاعة عمياء...

أقرأ كلمات فريرى فتنبض بالحياة، حتى وهو يتكلم عن الموت... ثم اقرأ كلمات فريرى فيتجسم شعورى تجاه هذه الصور، فتبدو مُفْعَمَة بالصمت... الركود... السكون... الموت.

تدفعنا كلمات فريرى إلى التفكير فى ماهية الحياة، هى توجهنا وجهة جديدة للتفكير والتصرف فيها. تدفعنا إلى التساؤل: هل للحياة معايير تتفاوت بتفاوت البشر؟ هل يستطيع

المرء أن يقيس إلى أى مـدى يحيا؟ لعل رحلة حـياة فريرى وعملـه ذاتها هى التى تطرح تلك التساؤلات بل لعلها تضع معنى جديداً للحياة بما تسلطه على المعنى المألوف من ضوء.

وُلد فريرى [١٩٢١ ـ ١٩٩٧] فى "رسايف" بالبرازيل عندما كانت البرازيل تمثل قمة الفقر فى العالم الثالث، فـقد امتدت آثار الأزمة الاقتصـادية فى الولايات المتحدة سنة ١٩٢٩ بآثارها المدمرة إلى البرازيل وأدت من ضـمن ما أدت إلى سقوط أسرة فـريرى والتى كانت تنتمى إلى الطبقة المتوسطة فى دوامة الفقر. ومما لا شك فيه أن أنين أسرته تحت وطأة الفقر قد كوّن نظرته للأمور، حتى وهو لا يزال طفلاً، خاصة وأن الفقر كـان سببًا فى تأخره الدراسى، فقد تسبب الجوع فى فُتُور همته فى المدرسة، ولذلك ففى سن الحادية عشر قطع على نفسه عهدًا أن يُكَرِس حياته لمحاربة الجوع والفقر حتى لا يعانى أطفـال آخرون معاناته. وبدأ رحلته فى محاربة الفقر بأن انخرط ضمن الحملة القومية للإلمام بالقراءة والكتابة ومحو الأمية فى شمال شرق البرازيل. فقد أحدثت نشأته الفقيرة تلاحمًـا بينه وبين الفلاحين والعمال، وأدرك أنهم ضحية القهر، وأن جهلهم، وصمتهم، وتسليمهم بواقعهم المرير ليس وليد إرادتهم هم ولكنه وليد النظم السياسية والاجتماعية والاقتصادية التى تؤيد وتقوى هذا الصمت حتى تحكم قبضتها عليهم.

ثم أدرك فريرى أن الـتعليم الرسـمى من حيث المحتـوى والمنهج لا يُمثـل طريق الخلاص للفقراء والمحرومين بل أنه "سلاح ذو حدين"، تلونه وتطوعه القوى السائدة لإبقاء الحال على ما هو عليه ومن هذا المنطلق كرس فريرى جهده لتطوير فلسـفة التعليم، مستعينًا بفكر وتجارب مفكرين فى ظروف مخـتلفة، ومتخذًا من مزاولته الفـعلية لتعليم الكبار وسيلة لتـحقيق هدفه الأساسى وهو تحسين أحوال المحرومين فى البرازيل(٢). ونجح بالفعل فى صياغة وتطبيق منهج تعليمى هدفه فى الأساس هو تحرر الإنسان من القمع، أى التعليم من أجل الحرية.

يستهدف منهج فريرى التعليمى إذكاء الوعى الناقد (Conscientizacao) لدى المقهورين. فيقسم فريرى مراحل تطور الوعى إلى ثلاث مـراحل، تتسم المرحلة الأولى بالإحساس بالعجز التام، فـيشعر الفـرد بأنه لا حول له ولا حيلة، ويحـيد عن أى فعل لتـغيير أو تطوير واقـعه المعيش، بل أنه يُحيل أموره إلى قوى خارجية: الرب ـ الحظ، معتقدًا بأن قدره "ملكٌ" لهذه القوى. أمـا فى المرحلة الثانيـة فيسـعى الفرد لتغـيير واقـعه ولكن بالرغم من الإيجـابية التى يتضمنها هذا إلا أن الطاقة الهادفة للتغيير تنصب كُلية على مشاكل منفصلة بدلاً من أن تنصب على النظم السائـدة والتى تنبع منها وترتكز عليهـا هذه المشكلات. أما المرحلة الثـالثة، والتى تمثل قمة تطور الوعى فتتضمن الشعور بالقوة والثـقة الكافيين لمجابهة وتغيير الظروف المعيشة، ويواكب هذا الإحساس فهم وإدراك للصلة بين هذه الظروف وسياق القوة ككل(٣).

تتزاحم الصـور وتتصارع.... يبرز فى ذهنى العـسكرى ضئيل البنية.... حـوله هياكل

مبهمة تسعى جاهدة للظهور.... وما كادت تتضح الرؤى حتى تختفى وراء غيوم دخان.... يخنقنى.... يحمل معه صورة جديدة:

أراها واقفة، ثابتة فى مكانها وسط الغُرفة،
وكأن أوتاداً قد دُقَّت فى الأرض خصيصًا لتبقيها هناك.
أراها والغرفة مُشبَّعَة بدُخان الرجال...
أراها والدخان يتَغَلغل فى داخلها عَبرَ المَسام،
فيُغلِّف الجسد، العقل، العين، واللسان بغمامة
أراها وهى تبحث عن الفِكرَة... فلا تَجِد... فقد فُرِغَ العقل.
أراها وهى تبحث عن الكلمة... فلا تَجِد... فقد شُلَّ اللِسان.
أراها ودخان الغرفة يصب فى داخلها... فيمتص طاقتها،
يُحِط من هِمتِها، يُثقِلها رغم خفته... ثم يدفع بجثتها إلى المركز... مركز الجاذبية...

صحيح أن فريرى لم يذكر المرأة فى أشهر كتبه "تعليم المقهورين" (١٩٦٨) عدا مرة، وإنه اتهم بأنه تجاهل قضيتها... ولكننى أعتقد أن هذا الغياب يكشف لنا جانبًا مميزًا فى حياة فريرى الإنسان والمفكر: وهو "التجريب"، فيقول فريرى فى كلماته التى تستهل هذا العرض: "سأرحل وأنا اختبر وأجرب فى نفسى" وفى حوار أجرى معه وهو فى الثانية والسبعين من عمره يقول أنه عند كتابة "تعليم المقهورين" لم يكن على وعى بقضايا التشكل الثقافى والاجتماعى للجنس gender حيث أنه كان نتاجًا لمجتمع شمال شرق البرازيل، وهو مجتمع أبوى كان يضطهد المرأة: "لقد كنت فى سنوات تطورى الأولى ضحية لسياق ثقافى يضطهد النساء. أقول ضحية لأننى فى داخل هذا الإطار من الانحياز الجنسى Sexism وجهت كل إحساساتى ضد القهر العنصرى والطبقى فقط..."(٤).

ومن "ضحية" مجتمع منحاز جنسيًا Sexist (للرجل)، وانطلاقًا من نزعته الدائمة للتطوير والتجريب فى نفسه، يتحول فريرى فى السبعينيات (بعد نشر تعليم المقهورين) إلى مناصر ومشارك فى الحركات النسائية، ويعلن، مثيراً لدهشة الجميع:

"أنا أيضًا امرأة" "I am too a woman"(٥).

وتشير هذه العبارة الأخيرة إلى وجود صلة وثيقة تربط أشكال القهر فى المجتمع بعضها ببعض. فيرى فريرى أن فى تحرير المرأة من القهر تحريرًا للرجل وللإنسان المقهور فى المجتمع ككل، وذلك عن طريق فهم النسويات لقهر الرجال، وعدم الاكتفاء بتحرير أنفسهم من قهر من هم بدورهم مقهورون، بل السعى المشترك إلى استبدال النظم الموجودة بنظم تحررية، يضطر

الرجل فى إطارها إلى مواجهة القهر الذى يمارسه هو نفسه، أنه يجب على كل من المقهورين: النســاء ـ الرجــال إدراك مواقـعـهم المختلفـة فى نظم القـهـر حتى يـتسنى لهم مـعًـا تطوير إستراتيجيات تمكنهم من وضع حد لقهرهم.

يتبدى التواصل بين أشكال القهر الذى يؤكده فريرى فى فكره، فى حياته أيضًا، أى أنه من الممكن أن يُحدِث شكل من أشكال القـهر تلاحمًا بين الفرد وبين أشكال أخرى من القـهر (قد تكون بعـيدة كل البعـد عن تجربتـه الذاتية، أو لم تؤثر فـيه): "إن عنف الألفاظ الـتى كانت تستـخدم ضد الملونين فى المجـتمع البرازيلى عنـدما كنت فى العشـرينيات قد نَبَّـهَت وعيى، فأدركت ليس فـقط أن العنصرية عمـيقة الجـذور فى مجتـمعى بل أن الظلم عمـومًا يُوَلِّد فىَّ إحســاسًا بالاشمئـزاز ونزعة إلى الثورة. كمــا أن هذا الوعى دفعنى إلى أخذ مـوقف ناقد من التمييز فى شتى أشكــاله. . . . إنه بالذات من خلال هذا الغضب الذى ولّده فى داخلى القهر الطبقى بدأت ألاحظ بحدة التقليص والتبعية التـامة المفروضة على المرأة فى هذا السياق الثقافى الأبوى الموجود فى مجتمع شمال شرق البرازيل"(٦).

يهدف فريرى إلى تحرير الإنسان من كل أشكال السيطرة فـيشير إلى سيطرة مادية، وسيطرة ايديولوچية، وسـيطرة سيكولوچية. يـعنى بالسيطرة الفكرية / الايديولوچيـة أن النظام السائد يغرس فى المقموعين الأفكار التى تخدم سيادته، ومصـالحه، بطريقة غير واعية، ثم يتبع ذلك "تـذويـــت" Internalise المقموعـين أنفسهم لهذه الأفكار [أى يضـفون عليها صـفة ذاتية ويدمجونها فى النفس بحيث تصبح مبـدءًا هاديًا] فنجد المقموعين يلومون أنفسهم وليس النظام المسيطر على أحوالهم.

وللتحرر من هذه السـيطرة الفكرية يطرح فريرى أربع صفات للوعى الناقـد، أولاً: أهمية تحديد مركز / مراكز الـقوى المسيطرة، محاولة فهم أهدافها وتنظيمهـا الداخلى. إدراك حقيقة أن المجتمع والتاريخ يمكن أن يعاد صياغتهما. ثانيًا: اتباع عادات تحليلية، والأخذ بمبدأ التحليل عند التفكـير والكلام والقراءة والكتـابة، مما يعنى سبـر غور أى موقف، صـوره، حدث. . . الوصول إلى مكنونها وعدم الاكتفاء بالقشرة السطحية للأشياء. ثالثًا: التعرف على وتحدى كل ما هو مسلم به فى المجتـمع من قيم وأساطير، وآراء وتصرفات متـفق عليها وذلك من منظور ناقد(٧).

إن هذه الصفات للفكر الناقد تحرر العقل من الأغلال التى تقيده، إن التحرر الفكرى علاوة على التحرر السـيكولوچى والمادى والانطولوچى يعبر بدون منازع عن مفهوم فـريرى للحياة، ماهيتها، معاييرها. . . فالحياة "بعمق" . . . "بعنف" لا تكمن إلا فى التحرر. أى أن الإنسان "يحيا بعمق" بقدر ما هو "حُر".

يجسد فريرى نفسه فكرة التحرر الانطولوچى بالإضافة إلى أنه يحث عليه فى عمله متمثلاً فى مفـهوم التأمل الفـعال Praxis [أى الجمع بين الفكر الناقد والفـعل]. فصدى فكر فريرى يصمد فى وجه السجن، وحتى فى وجه الموت نظراً "للعمق" الذى ينطوى عليه فكره.

ومن الجدير بالذكر أن فريرى قد سجن فى عام ١٩٦٤ عندما أخذ الجيش بزمام الحكم فى البرازيل، وذلك لأنه بعد تطويره لمنهج تعليمى "تحررى" أصبح يمثل خطراً يهدد النظام. وقد نُفِىَ بعد ذلك من البرازيـل، ولم يرجع إلى موطنه إلا عام ١٩٨٠، بعد أن صدر عـفو عام فى ١٩٧٩.

ويرى فريرى أن المقـموع يتعـرض للسيطرة السيكولوچيـة والتى تتمثل فى الرغـبة فى دوام السـيطرة عليـه Masochism ويرجع ذلك إلى أن الإنسان المقـموع تَشَرب صورته كـما هى موجودة فى ذهن الذى يقمعه، فبذلك تضمن هذه الصورة استمرار معاناته وذلك لوجود تلازم بين رؤية الإنسان لنفسه والأحوال الاجتماعية والاقتـصادية التى يعيشها. كما يعانى المقموع مما سماه إِريك فروم "الخـوف من الحرية" حتى أن المقهور يخـاف من التعليم لكونه طريقًا يؤدى إلى التحرر، وكأن الإنسان المقموع، كما أشار سـتانلى أرونويتز، قد "استثمر فى قهره"(٨). ويكتفى المقـهور بالحياة من خلال الآخـرين: القائد، الزوج، الأب، المدرس.....(٩). إن هذا التغريب عن الذات يسـحق فاعلية المقموع وينتهى "بـتشيؤ" المقموع، كمـا أن التحرر من هذا النوع من السيطرة يبدأ بمواجهة المقموع لنفسه، "بالتحاور" مع خوفه الداخلى.

يسلط فريرى الضوء عـلى الذات: فهو يرى أن التحرر السـيكولوچى ينبع من قدرة الذات الفـاعلة Subjective على الخروج من شَرْنَقَة الأمان المتوهـم الموجود فى علاقة السيطرة وما يتبعـه ذلك من التغلب على "الخوف من الحرية". كـما يرى أن مهمة التـحرر تقع على عاتق المقموعين أنفسـهم وليس الصفوة، كما أنه يتسنىَ للذات (بفضل الوعى الناقـد) دخول العملية التاريخـية كـذات فاعلة [أى الذات العـالمة / الفاعلة] وليس كـشىء (أى الذات التى تُدرس / تُحَلَل / المفعـول بها] ينتج عن ذلك إحـياء شعـور المرء بذاته وتأكيد الـذات وهو نفس محط اهتمام النسوية. كما أن هذا التأكيـد للذات بالنسبة لفريرى والنسويات ليس بهدف فى حد ذاته بقدر ما هو وسيلة لتحقيق التغيـر الاجتماعى لوضع حد لكل صور القهر والسيطرة. لذلك لا يجب أن يؤدى الإيمان بخصـوصية قـهر المرأة وهيركـية القهـر إلى حالة استـسلام وتخلٍ عن الإمكانيات الكامنة فـى الفكر النابع من أشكال أخرى للقهـر.... لذلك فلا عجب أن تعـبر النسوية بِل هوكس عن فضل فريرى بقولها:

"لقد جئت إلى فريرى وأنا عطشى،

أكاد أموت من العطش،

ثم قرأت فريرى فارتويت،
فقد وجدت فى عمله ضالتى المنشودة"(١٠).

إن الارتباط واضح فى فكر فريرى بين ما يسـميه: "التعليم البنكى" Banking Education أى التعليم الذى "يستأنس" domesticating الطالب وبين التشيؤ وبالتالى عدم القدرة على الالتزام بالرسالة التى خُلِق الإنسان من أجلها: أن يصبح أكثر إنسانية humanization، فالتعليم "البنكى" يسلب الإنسـان إنسانيته ولذلك فهو يسلبه حريتـه أيضًا. على جانب آخر، تكمن فى التعليم "التحررى" liberating "إنسانية" الإنسان ويدفعنى كل ذلك إلى التساؤل: ما الذى يستهدفه نظامنا التعليمى فى مصر؟ ما الذى يهدف إليه نظام تعليمى هدفه أن يقتل فى الطالب بذور الإبداع، التأمل، الفكر الحر، تلقائية التعـبير، الحوار الخلاق، القدرة على إتخاذ الرأى، التفكير الناقـد، الوعى والثقة بالذات، القدرة على البحث، المبـادرة، الحياة "للنفس" لا "للآخرين"؟ هل يؤهلهم مثل هذا المنهج التعليمى لشيىء عدا أن يصـبحوا عبيد المستقبل؟ هل يستهدف إيقاعهم فى براثن العبودية سواء لأفراد أو لدول عُظمى؟!!!

□ □ □

الهـوامـش

(١) Interview with Bell Hooks **Paulo Freire: A Critical Encounter** Eds. Peter Mclaren & Peter Leonard, London: Routledge, 1993. p 154.

(٢) Paulo Freire, **Pedagogy of the Oppressed**,New York: Continuum, 1986. p 10 (Intro).

(٣) Ira Shor in **Paulo Freire: A Critical Encounter**, p 32.

(٤) Interview with Paulo Freire in **Paulo Freire: A Critical En Encounter**,p171.

(٥) Interview with Freire, p. 171, 175.

(٦) Interview with Freire, p. 171.

(٧) Ira Shor, p 32.

(٨) Stanley Aronowitz in **Paulo Freire: A Critical Encounter**, p 14.

(٩) Freire, p 64, 65.

(١٠) Interview with Hooks, p 149.



الملف



جذور عشوأة تعليم المرأة في مصر

سلوى بكر

يعرّف المجتمع المدنى عادة، بأنه ذلك المجتمع القائم على مجموعة من المؤسسات المنظمة للعلاقات بين أفراده، في كل مجالات الحياة، على أساس من المساواة والقبول، بما يسمح بنمو خبراتهم ومهاراتهم الدافعة لنمو ونهوض هذا المجتمع.

وبقدر ما تكون المؤسسة المدنية فاعلة ومؤدية لدورها على الوجه الصحيح ينهض المجتمع ويتحقق أفراده، وتتكرس فكرة الجماعة البشرية الواعية بذاتها، والمرتبطة بمشروع مشترك تصوغ حياتها على أساسه.

ومؤسسة التعليم واحدة من أهم مؤسسات المجتمع المدنى، فهى المؤسسة الركيزة لتكوين أفراد يجمعهم قاسم مشترك أدنى من الأفكار والقيم والمفاهيم. بالأحرى هى المؤَسَّسة المُؤَسِّسة لنظام معرفي بعينه، خلال فترة تاريخية محددة في مجتمع من المجتمعات.

وبقدر ما يكون النظام المعرفي المُكرَّس من قبل المؤسسة التعليمية نظاماً مواكباً لحركة تطورات العصر والزمن الموجودة فيه، تكون هذه المؤسسة دافعة بالمجتمع في اتجاه مدني معاصر، وبقدر ما تكون هذه المؤسسة، متيحة لفرص عادلة لأفراد المجتمع، دون أى نوع من أنواع التفرقة النخبوية أو الاصطفائية، يتحقق دورها كمؤسسة تستهدف التقارب والتلاحم الاجتماعى الضرورى لتحقيق المجتمع المدنى.

إن أوروبا الموحدة الآن، بل والغرب المتشابه، المتقارب، رغم كل تناقضاته التاريخية والدينية والعرقية، لهو الإنجاز الحقيقى للمؤسسة التعليمية الأوروبية عبر قرون طويلة من الصراع، حتى تعمل هذه المؤسسة بآليات موضوعية تحقق أعلى كفاءة ممكنة في التقارب الاجتماعى، القائم على نظام معرفي له جذر مشترك أساسى.

إن مدننة الريف في أوروبا، بدلاً من ترييف المدينة، وإيجاد قيم مجتمعية عامةّ، وأساليب

حياة متقاربة ومتشابهة إلى أقصى حد لهى من النتائج الأهم لهذه المؤسسة التعليمية. وطبيعة هذه الحياة المتقاربة المتشابهة، لايمكن تفسيرها على ضوء نظرية الأنماط الإنتاجية، ووصول الغرب إلى مرحلة عالية من التعقد الرأسمالى، ففى مناطق أخرى من العالم، نجحت الرأسمالية في فرض نفسها كنمط إنتاجى لكن التباين المجتمعى ظل شديد الوضوح، وفى مناطق عديدة من جنوب شرق آسيا صارت الآلة الرأسمالية الجهنمية، هى ذات الآلة الرأسمالية الغربية، لكن مدّننة الشرق الآسيوى لاتتم، وظل التباين الشديد واضحاً بين المناطق الصناعية، وتلك غير الصناعية، في أساليب الحياة، ومجمل المستوى المعرفي العام.

لقد نمت المؤسسة التعليمية الحديثة في البلدان المتخلّفة والمفتوحة من قبل الاستعمار على نحو مغاير تماماً لمسيرة المؤسسة التعليمية في الغرب، وهى المؤسسة التي نشأت أصلاً بسبب الاستعمار، وفي أحضانه، فبدلاً من أن تحقق التقارب والتماسك الاجتماعى، عملت هذه المؤسسة المستجدّة، وبوتائر عالية، على تفكيك مجتمعات البلدان المفتوحة شيئاً فشيئاً، فهى مؤسسة وجدت بالأصل، لا لتلبي حاجات هذه المجتمعات، بقدر ما وجدت لتلبية حاجات استعمارية؛ بالأحرى، فقد نشأت هذه المؤسسة لتُخدِّم على الوجود الاستعمارى في المناطق المُهيمن عليها، لتُسَهِّل مهمة إدارتها والسيطرة عليها.

والمتتبع لنشأة وتطور المؤسسة التعليمية في البلدان المتخلفة التابعة في الزمن الاستعمارى، سوف يلاحظ أن الآلية الأساسية لهذه المؤسسة هى آلية تفكيك مجتمعات هذه البلدان، أى تكريس التخلف، وعشوأة الغالبية العظمى من أبناء المجتمع، وهذه الآلية تستند إلى

١- ضرب النظام المعرفي القديم، دون تنميته والنهوض به.

٢- تزويد الأفراد من خلالها بأقل معارف وخبرات ممكنة، مما يجعلهم في حالة عجز عن اتخاذ القرار (بسبب قصورهم المعرفى).

إن دور المؤسسة التعليمية في "لاتوحد، لاتلاؤم" بين أفراد المجتمع أولاً، ثم دور العشوأة ثانياً، كانا الملمحين الأهم من ملامح هذه المؤسسة طوال تاريخها.

تبحث آلية المؤسسة التعليمية المرتبطة بالاستعمار والهيمنة، كل تفاصيل "عناصر المجتمع"، القائمة والموجودة بالفعل، والمتراكمة عبر فترات تاريخية ممتدة، وتسعى إلى تقويضها، وهدمها، عبر النفي، التشويه، الابتذال، وفي حالات أخرى، فإن إحلال "عناصر" جديدة، يكون هو البديل الأمثل للتفكيك.

إن نبذ كل قديم، احتقاره، الإقلال من شأنه، كانت هى السمات الأبرز لسياسة هذه المؤسسة التعليمية التى أدّت إلى انقسام اجتماعى حادّ منذ نشأتها وحتى الآن؛ فالمعرفة من خلالها تعمل على فرز يستند إلى تكوين وتوصيف لفرد مدنى، وفرد غير مدنى.

إن "فرداً مدنياً"، كان يعني بالضرورة أن يكون فرداً يحاكي النموذج الذى تقدمه له المؤسسة، وهى محاكاة، لأنها نتيجة علم منقوص ومعرفة محدودة بحدود الدور الاستعمارى لهذه المؤسسة(١).

في كل البلدان المفتوحة، بحثت المؤسسة التعليمية الحديثة عن كل أشكال التفكيك المجتمعي وراحت تكرّسها، بحثت عن الانقسام الدينى، الانقسام العرقي، الانقسام الطائفى، مستهدفة كل الإمكانات الممكنة لتجذيره في المجتمع. ومعظم الحروب الصغيرة داخل المجتمع الواحد، الحروب الأهلية المسلحة وغير المسلحة، لهى من النتائج الطبيعية للمؤسسة التعليمية الحديثة التى قامت أساساً تحت شعار المدننة.

في بلد كمصر، بدأت تتكرس المؤسسة التعليمية الحديثة خلال أهم مرحلة استعمارية في التاريخ الحديث لهذا البلد. فمشاهد معاهدة ١٨٤١ والتى اتسمت بالعنف الشديد، كانت البداية الحقيقية لجدّية الهيمنة الاستعمارية. لكن هذه المشاهد سرعان ما استكملت بمشاهد أخرى، ترسي لتبعية اقتصادية يصعب الفكاك منها لسنوات طويلة قادمة؛ فالحملة الفرنسية، التى بدت، بعد انتهائها، وكأنها رحلة استكشافية مسلحة للشرق، جنت ثمارها الدول الأوروبية الأخرى وخاصة إنجلترا، التى تيقنت من خطورة مصر، والتى طالما تلمّظت عليها، فكانت معاهدة ١٨٤١، والتى كان بند تقليص عدد عساكر محمد على فيها أهون الشرور بالنسبة إلى مصر. أمّا البنود الاقتصادية، فتتضمن فى طيّاتها أنه لاتحديث، لاتعليم إلا وفقاً للهدف الإستعمارى.

وربما نجح الغرب في تحجيم محمد على، لأن مشروعه كان مشروعاً غربياً بالأساس. والرغبة في اللعب المنفرد، والتى حاولها محمد على، هى التى أدّت إلى تقويض مشروعه بالكامل؛ فالوالى الجديد، المستأثر وحده بالسلطة، ولحسابه، كان قد نجح منذ اللحظة الأولى لحكمه في التخلص الفعلى، وبأسلوب عصرى بسماركى، من معوقات مشروع تحديثه الغربى، فضرب الآلة العسكرية المتخلفة: المماليك، كما قضى على باباوات النظام المعرفي القديم: مشايخ وأعيان البلد. لقد نجح في تغيير ملامح المجتمع وتشويهها بتحديث لاينتمى ولايستند إلى تلك الملامح القديمة.

في نهاية عصر محمد على، كان المشهد التعليمي، شبيهاً بالمشهد التعليمي عند نهاية عصر إسماعيل، ففى نهاية عهد الأول، شهد التعليم تراجعاً واضحاً، وخصوصاً التعليم العالى، ومع انتهاء الزمن الإسماعيلي، وقبل مشهد الاستعمار الأهم في العام ١٨٩٢، كانت معظم المدارس قد أغلقت وتراجع عددها تراجعاً كبيراً بما في ذلك المدارس الأوّلية والابتدائية.

كان منهج التحديث والمدننة على الغرار الغربي، بدلاً من التحديث على شاكلة الذات،

هو السكّة الحقيقية، التى فتحت المجال للاستعمار الغربى، فبدلاً من محاولة تغيير النظام المعرفي القديم والمتخلف، والمستند إلى ثوابت وبديهيات تعود إلى زمن العصور الوسطى، تتأسس مؤسسة التحديث، بعيداً عن هذا النظام، وتقترض نظاماً معرفياً مُستغرباً، ومتناقضاً إلى حد كبير مع هذا النظام القديم، فتفشل في التحديث، بينما تنجح من خلاله في تكريس هيمنة الغرب / الآخر، وتفكيك المجتمع القائم.

منذ بداية التحديث التعليمي، عرفت مصر انقسامّية فكرية لم تكن موجودة من قبل، وشهدت ثنائيات ستظل ملازمة لحركتها الفكرية طوال تاريخها الحديث، "فالأصالة والمعاصرة"، "السلفية والعلمانية"، "الحجاب والسفور"، كلها ثنائيات تولدت بسبب وجود نظامين معرفيين منذ زمن محمد على، نظام قديم، جامد، لم يجر تطويره، ومؤسسته التعليمية تستند إلى الكتاتيب، والأزهر ومدارسه، ونظام جديد يعتمد على المدرسة بشكلها الغربى، والبعثات العلمية المتخصصة إلى الخارج.

كانت مؤسسة الكنيسة المصرية، مؤسسة جامدة كمؤسسة الأزهر تماماً، وأسئلتها المعرفية لاتتجدد، ونظامها المعرفي قائم على الثوابت واليقين، ومدارسها مثلها مثل الكتاتيب، كان التعليم فيها على أساس دينى جامد[٢].

لم تكن خطورة التحديث ناتجة عن عدم تطوير المؤسسات التعليمية القديمة، وإنشاء مؤسسات غربية المنهج، ولكن بروز مؤسسة تعليمية ثالثة، تبث بثاً معرفياً مرتبطاً بالاستعمار والهيمنة على نحو لايقبل الشك، من أخطر عمليات التفكيك المجتمعى في مصر، وهى التى أدّت في النهاية لأن تكون ثانى بلد فرانكفوني في أفريقيا.

كانت هذه المؤسسة هى مؤسسة الإرساليات التبشيرية الدينية، وهى مؤسسة شهدت نمواً مضطرداً طوال فترة التاريخ المصرى الحديث، ولم تشهد انقطاعاً أو تراجعاً، اللهم إلا خلال فترة قصيرة (الفترة الناصرية)، وعبر تعليمها الأجنبي، المصطبغ بصبغة استعمارية دينية واحدة جرى تكريس الانقسام الاجتماعى بعنف (مواطن متمدين / مواطن غير متمدين)، وجرى خلق (الفئة الاجتماعية المهيمنة ومرتبطة المصالح بالغرب)، كما جرى تكريس الفكر الطائفى، وخلق لغة / لغات، ضد اللغة القومية، وجرى تزييف الوعى بالذات، عبر تقمص شخصية الآخر. وهكذا نجح التمايز التعليمي في النهاية، في أن يكون وسيلة للسيطرة والهيمنة داخل المجتمع، فإذا كان الاقتصاد، بات اقتصاداً تابعاً، فالامتيار الاقتصادى سوف يكون لهذه الفئة الأقدر على إدارة مصالح الغرب داخل البلاد.

ولعل طبيعة التعليم الأجنبي في مصر، وخصوصية نشأته، هى التي تفسر حقيقة أن جميع رموز التضوير الفكرى، الذى يجرى تعريفهم عادة برموز التنوير، هم أولئك الذين كانوا قد

تشبعوا وهضموا جيداً النظام المعرفي القديم وأرادوا تطويره بحق؛ فقد كانوا يستهدفون بالأساس، الحفاظ على النسيج الفكرى القديم دون تغييره، ولكن على شريطة أن يتطور ويستنهض، إما بأفكار جديدة لاتتناقض معه، أو بأفكار قديمة داخله، جرى إغفالها، أو طمسها عبر سياق الصراعات الاجتماعية التاريخية للبلد.

لقد كانت أسئلة كوكبة مطورى الفكر، كمحمد عبده والأفغاني وقاسم أمين وزينب فوّاز، تقوم أساساً على إعادة طرح الأسئلة القديمة القائمة داخل نظامنا المعرفي، وهى الأسئلة التي جرى ابتذال إجاباتها واهتراؤها بسبب تغير وتطور السياق التاريخى الذى ولدت فيه.

ومايزال التعليم الأجنبى في مصر، والمؤسسة التعليمية الخاصة به من أهم أسباب تفكيك المجتمع وعشوأته، وأكثر الأساليب ضماناً لهيمنة الآخر.

عشـــوأة المــــرأة

ربما كان للقرن التاسع عشر الفضل في نفض الأوهام عن الطبيعة الخالدة للمرأة، فخلاله انبثقت أسئلة المرأة، سواء على مستوى الفعل العملى أو على مستوى البحث النظرى، فالحضارة المذكرة كما تصفها شيلا روبتهام، كانت قد دفعت بنفسها في أحضان الاحتدام الرأسمالى بكل عنف، وباتت تتساءل عن تراجيديتها التاريخية المزمنة، التى بلغت ذروتها مع هصر الآلة الجهنمية لها، ولم يكن إنجلز انثربولوچياً نسائياً، عندما بحث في أصل العائلة، لكنه توصل إلى "أن الاقتصاد البيتى الشيوعى، الذى كانت فيه جميع النساء أو أغلبيتهن ينتمين إلى العشيرة نفسها، بينما الرجال ينتمون إلى عشائر مختلفة، هو الأساس الفعلي لتلك الهيمنة التي كانت تتمتع بها المرأة البدائية في كل مكان، والتي يشكل اكتشافها مأثرة باهوفن الثالثة.. وأضيف أيضاً، إن أخبار الرحالة والمرسلين حول العمل المرهق الملقى على عاتق النساء، عند المتوحشين والبرابرة، لاتناقض أبداً ما قيل أعلاه. فإن تقسيم العمل بين الجنسين، لايشترطه وضع المرأة في المجتمع، بل تشترطه أسباب مختلفة تماماً، فإن الشعوب التي يجب عندها أن تشتغل النساء، أكثر بكثير مما يترتب عليهن حسب تصوراتنا، تبدى في غالب الأحيان من الاحترام الحقيقى للنساء أكثر بكثير مما يبديه أوروبيونا، فسيدة عصر الحضارة، المحاطة بالتقدير والإجلال الظاهريين، والغريبة عن كل عمل حقيقى، تشغل وضعاً اجتماعياً أدنى إلى ما لا حدّ له من وضع المرأة في عصر البربرية، التى كانت تقوم بعمل مرهق، والتي كانت تعتبر بنظر شعبها سيدة حقيقية، والتي كانت كذلك حقاً وفعلاً بحكم وضعها"[٣].

كانت الكتابات النظرية لمفكرى ومصلحى القرن التاسع عشر، إلى جانب العنف النسائي في الصراع الاجتماعى، تحاول وضع المسألة النسائية على طاولة التفاوض المجتمعى. أما في

مصـر وبعض البلدان العربيـة الأخرى كلبنان، فقـد كان السؤال النـسائي يتقـدم بين عواصف معاكسة له وعـاتية للغاية، فحتى مع الاقتراب من نهـاية القرن، لم يكن "التعليم الحديث"، "التعليم المدنى"، قد نجح في خلق نظام معرفي يسـمح حتى بطرح السؤال حول ماهيّة المرأة، ودورها الاجتـماعى، لأن المعـرفـة القـديمة، كـانت تسـتند إلى أنهـا نوع أدنى لايصلح إلا للتخصص في وظيفة الحفاظ على النوع وما يدور حولها "ناقصات عقل ودين".

لقد حـاولت عائشـة التيمـورية طرح السؤال حول طبـيعتـها الخـالدة ودورها من خلال شهادتها الذاتية، في مـقدمة كتابها نتائج الأحوال، وهى الشهادة التى أفـصحت عن معاناتها بسبب مـحاولة تقيدها في دور اجـتماعى واحد، وقـمعها عبـر نظام معرفي جـامد وأحادى النظرة للمرأة، لقـد كتبت تلك الأديبـة الرائدة تقول: "إنى منذ انطوى وساد مهـدى، وجال على بساط البسـيطة قدّى، وأدركت مواطن غايتي ورشدى، ووعيت حـرمة والدى وجدى، أجد قـصدى شغف الـرضاع أخبـار من غبر من الأمم، وكـهل جدى مائـلاً إلى استقـصاء أحاديث من كـان في سالف القدم، فكنت أشـغف بمسامرة الكبـر من النساء لسمـاع أحسن الخبر، وألتـقط من تلك النوادر أعاجيب القدر، وأتـأمل بمستطاع جهدى فيـما يرد على من أنواع الجد والهزر، وأقتطف ما يسعه وعاء وعيى من ثمر ذلك السمر، حيث لاطاقة لى على خلاف ذلك السـماع، ولاسبيل لسني إلا التـمتع بغير ذاك المتـاع، فلما تهيأ العـقل للترقي، وبلغ الفـهم درجة التلقى، تقـدمت إليّ ربة الحنانة والعفـاف، وذخيـرة المعرفـة والإتحاف، والدتي تغمّدها اللّه بالرحمة والغفـران، بأدوات التطريز والنسيج، وصارت تجدّ في تعليمي، وتجتهد في تفـطيمي، وأنا لا أستطيع التلقي، ولا أقبل في حرفة النسـاء الترقي، وكنت أفر منها فـرار الصيد من الشـباك، وأتهافت على حـضور محـافل الكتّاب بدون ارتباك، فـأجد صرير القلم في القرطاس أشـهى نغمة، وأتحقق أن اللحاق بهذه الطائفـة أوفى نعمة، وكنت ألتمس من شوقي قطع القراطيس وصغار الأقلام، وأعتكف منفردة عن الأنام، وأقلد الكتاب في التحـرير، لأبتهج بسماع هذا الصـرير، فتأتي والدتي، وتعنفني بالتكدير والتـهديد، فلم أزدد إلا نفوراً، وعن صنعة التطريز قصوراً"(٤).

إلى جانب عـائشة التيموريـة، كانت هناك زينب فواز، وهى المرأة العربيـة الأهم في نهاية القرن الماضي، فـزينب فواز اللبنانية الأصل، كـانت المتمردة الحقـيقية على المواضـعات المكبلة للمرأة خلال ذاك الزمـان؛ فتحررها من القيم الطبـقية، وسيرة حيـاتها الكاشفة عن شخـصية رافضـة حتى النهـاية، هو الذى دفع بها في النهـاية لأن تكون لها رؤيتـها الانتـقادية العـامة المتميزة، ودفاعها الدائم عن المرأة الذات، في مواجهة المرأة الموضوع المفروضة اجتماعياً.

كتبت إمـيلى نصر الله عن زينب فواز تقـول: "كما تصدت للأديبة السـورية هناكوراني في

جريدة النيل، حين انتـقدت نساء بريـطانيا لمطالبتـهن المشاركة في سـياسة البـلاد، فزينب ذات النظرة الشمولية، ترفض أن تحـدد المرأة في دور واحد دون سواه، وبذلك تقدمت على رائدات عصرها، وتعدى اهتمامها وضع المرأة في بلادها ليشمل الوضع النسائي عامة، تشهد على ذلك وقفتها الشجاعة الواعية، ومناهضتهـا لقرار كان الاتحاد النسائي العالمى قد اتخذه في مؤتمر عقد في مدينة "سانتياجـو" بالتشيلي عام ١٨٩٣، وفيه دعا النساء الأعـضاء إلى حصر نشاط المرأة وتضييق أفقها، وتشجيعهـا على الانصراف إلى شؤون البيت والأسرة، كما حررت رسالة بهذا المعنى، تعارض فيها مـوقفاً لصاحب مجلة "العرفان" عارف الزين قـالت فيها: "إن المرأة قادرة على القيام بأعـمال الرجال، بخلاف ما قلـت، أيها السيد في احدى مـقالاتك. وها هن نساء الغرب يتفوقن على الرجال، كما تدل سيرهن التي وضعتها في الكتاب المرسل إليك"(٥).

أما قـاسم أمين فكان قد نجح في عـرض منظومة أفكار مـتكاملة حول سؤال المـرأة تتعلق بالعمل والتعليم والـزواج ومجمل دورها الاجتماعى، وخـاصة معركة السـفور الضارية والتى ظلت بين شدٍ وجـذب حتى قـيام ثورة ١٩١٩، وذهاب وفد نسـائي مصرى إلى إيـطاليا سنة ١٩٢٢، حيث خلعت العائدات منه الحجاب على رؤوس الأشهاد في محطة القطارات الرئيسية بالقاهرة. ومعركة قاسم أمين بكل ما لها وما عليها، إن دلّت على شيء، فإنما تدل على مدى استبعاد المسألة النسائية من قضية التحديث.

والمتتبع لمسيرة التحديث المصرية يسـتنتج أن معركة قاسم أمين لم تكن إلا تحصيل حاصل، فالدولة الحديثة في مصر، التى برزت إلى الوجود، بصـعود نجم محمد على الكبير، لم تضع المسألة النسائية، ضمن جدول أعمـالها قط، فتلك الدولة التي لم تكن تستهدف إلا ذلك الذى يخدم على مشروعـها العسكرى، الفتوحى (نسبة إلى الفتـوح)، لم تكن بحاجة إلى "تحديث النساء"، مثلما سعت إلى تحديث الرجال، ومحـاولتها الوحيدة للتحديث في هذا الجانب، لم تزد عن تكريس الدور التقليدى لهنّ، فأنشأت مدرسة "حديثة" للقابلات الصحيات.

كانت الوتائر السريعة اللازمة للحصول على خبرة الآخر، في أقل زمن ممكن، وهى الخبرة اللازمة للتحديث، هى التي دفعت بحـمًى البعثات العلمية إلى أقصاها، فوفـقاً لعبد الرحمن الرافـعى، بلغ عـدد الطلبـة الذين أوفـدهم "وليّ النعـم" إلى أوروبا من سنة ١٨١٣، ٣١٩ تلميذاً، بلغت نفقات تعليمهم ٣٠٣٣٦٠ جنيها(٦). وبالطبع لم تكن بين كل هؤلاء التلاميذ، فتاة واحدة، رغم أن هذا العـدد يعتبر برأى الرافعى "عدد عظيم إذا قيس بدرجـة الثقافة التي بلغتها مصـر في ذلك العصر، وعظيم في نتائجه، لأن هذه البعثـات، كان لها أوفر قسط في نهضة مصر الاجتماعية والعلمية والاقتصادية والحربية والسياسية".

ورغم الثناء العظيم على دور محمد على التعليمي من قبل الرافعى، وهو من أهم مؤرخى

ذلك العصـر، فإنه لاينتقص من عظمـة الدور العَلَويّ في التعليم بسبب غـياب تعليم البنات، وهذه الملاحظة يمكّن سحـبها على كل مفكرى النهـضة، حتى أولئك الذين عاشـوا في الغرب وتلمّسوا مزاياه، وأكثرهم راديكالية وحداثة، كأنور عبد الملك مثلاً.

وإذا كان تـعليم المرأة لم يوضع على مفكرة الـتحديث زمـن محمـد على، فلقـد جرت محاولة لوضعه على هذه المفكرة زمن الخديو إسماعيل، الذى يعتبر عهده هو المفتتح الحقيقي لتعليم المرأة عـبر مؤسســة تعليميـة، يفترض أنها تؤسس مع مـؤسسات مجـتمعيـة أخرى، لبدايات مجتمع مدني.

تولى إسمـاعيل حكم مصر في ينايـر ١٨٦٣، أى بعد انقضاء حكم مـحمد على بخمـسة عشـر عاماً، وبعد انتـهاء موجة التـحديث التعليـمى الأولى، ذات الطابع الرأسي بالأساس، والاهتمام بـالتعليم العالى المتخـصص دون التعليم الأولى والإعدادى، وذلك بهدف الـتدعيم السريع للمؤسسة الأهم في الدولة آنذاك وهى المؤسـسة العسكرية، ففى عام ١٨٣٦، وهو تمام تحديث التعليم كما يرى أنور عبد الملك، كـان هناك حوالى ٦٧ مدرسة أولية يرجع أقدمها إلى عام ١٨٣٣، مـقابل ٢٣ مدرسـة عليا مـتخصـصة(٧)، حـيث شغل المـماليك الشـراكسـة، واليونانيـون والأكراد، والألبانيون والجـورجيون فئة الضـباط وطلبة المدارس العـسكرية، بينما شغل المصريون غالبية المدارس العليـا المتخصصة الأخرى(٨). وبالطبع لم تنضم امـرأة واحدة إلى أية مدرسة مـهنية متخـصصة من تلك المدارس، بما في ذلك مدرسة المـوسيقى، اللهم إلا مدرسـة الولادة التى دفع بعـدد من الجواري إليـها دفعـاً دون أية واحدة من الحـرائر أو بنات الناس، كما كان يطلق على بنات الطبقات العليا آنذاك.

وقبل حكم إسمـاعيل لم تكن هناك مدرسة حكوميـة واحدة مخصصة لـتعليم البنات، فلقد كانت مهمة المدارس الإبتـدائية والإعدادية هى إعداد الطلبة المصريين ليتقـبلوا التعليم المتخصص بعـد ذلك، وقد ضـمت هذه المدارس حوالى ٥,٥٠٠ تلمـيذاً في المرحلة الابتـدائية وحـوالى ٢٠٠٠ تلميذاً في المرحلة الإعدادية التي كانت مدارسـها أشبه بالمؤسسات العسكرية ذات الطابع التعليمي الصارم(٩). وقد بدا إسماعيل وكأنه صاحب المشروع التعليمي القومي الأهم في تاريخ مصر الحـديث، بنظر العديد من المؤرخين، فالتـعليم زمن ذلك الخديو كان يخـتلف عن التعليم زمن محـمد على في أنّه "كان يـهدف إلى إنشاء نظامٍ قـومي للتعليم يسـتمد عناصـره من كلا النظامين الحـديث: الممـثل في مـدارس الحكـومة، والقـديم: الممـثل فـي المكاتب والكتـاتيب الأهليـة"(١٠)، وكما يلاحظ د. عزت عـبد الكريم، فإن هذه النهضة التعليـمية واكبت نمو الرأسمـالية وانتقـال رؤوس الأموال وتشغيلهـا في مصر، الذى اتخـذ أشكال شركات صناعـية مساهمة واستصلاح أراضٍ وشق طرقٍ والمصارف المالية، والتجارة في البضائع، والتجارة الحربية.

وتبدو للوهلة الأولى طبيعة التناقض بين الرغبة في إنشاء نظام "قومي" للتعليم وبين السياسة الاقتصادية اللاقومية التي نهجها إسماعيل آنذاك، والتي قادت البلاد إلى الخراب بعد تنحيته بزمن قصير، وهى السياسة التي فتحت الباب على مصراعيه لكل ما هو أجنبى. ولكن المتأمل لطبيعة التعليم خلال الفترة الإسماعيلية، سيكتشف أنه متوائم إلى أقصى حد مع طبيعة السياسات الاقتصادية العامة التي انتهجتها الدولة آنذاك، وكذلك مع الهدف الاستعمارى، بل ويلعب دوراً أساسياً في تسهيل مهمته منذ ذاك الوقت وحتى الآن.

كان الهدف الاستعمارى، المضمر حيناً، والمُفْصَحُ عنه حيناً آخر، هو إيجاد نظام معرفي، عبر المؤسسة التعليمية الجديدة، يعمل على تشويه وإضعاف النظام المعرفي القديم، والحلول محله شيئاً فشيئاً، بنظام معرفي جديد، يخدم على ويسهل ويكرس الوجود الاستعمارى في البلاد.

كان النظام المعرفي القديم قد جرى تقليص وسائله منذ زمن محمد على، عبر تقليص عدد الكتاتيب في جميع أنحاء البلاد؛ ففى عام ١٨٣٣، كادت الكتاتيب أن تختفي تماماً من صعيد مصر، وانخفض عددها انخفاضاً شديداً في بقية البلاد، بعد أن جمع محمد على التلاميذ منها بالقوة، وبأسلوب أقرب إلى السخرة، ليغذّى بهم مدارسه الوليدة المفتتحة تواً، وليكونوا الوقود الأولىّ لتغذية مدارسه العليا المستهدفة تطوير التكنولوچيا العسكرية بأسرع ما يكون. ولكن تراچيديا التعليم في عصر محمد على، جاءت تعبيراً دقيقاً عن جدّية مشروعه الفاشل بالقوة الجبرية للقوى الغربية العظمى آنذاك، على عكس إسماعيل الذى بدأ مشروعه "قومياً" من الناحية الظاهرية، إلا أنّه كان شديد الارتباط بالمشروع الاستعمارى في الأساس.

إنّ جدية مشروع محمد على لاتعكس أنّه كان مشروعاً قومياً يستهدف مصلحة الجماعة، بقدر ما يعكس مصلحة الفرد / الحاكم / المستبدّ، لذلك فالمشروع العَلَويّ تنتفى عنه القومية، لأنه لم يَسْعَ لإنهاض وتطوير النظام المعرفي القديم، ولم يَسْعَ للحفاظ عليه دون تدمير أو تشويه في آن معاً.

قبل أن يخطّ إسماعيل خطّة نظامه التعليمى الذى سوف يتضمن افتتاح مدارس البنات، كان هناك نظام تعليمي يُخدِّم على نظامه التعليمي المقترح، ويساهم مساهمة حثيثة في تدمير البنية المعرفية القديمة للمجتمع، ويعكس بوضوح واحداً من أهم أساليب الهيمنة الاستعمارية، التي أدّت في النهاية لأن تكون مصر ثانى بلد فرانكفوني.

في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، كان ذلك النظام التعليمي يتمثل في المدارس

الأجنبية، . وقد كانت هذه المدارس تتمثل في نوعين: مدارس الجاليات والطوائف الأجنبية، ومدارس البعثات الدينية الأجنبية.

بدأ النوع الأوّل يتبلور في عهد محمد علي، مع تزايد نفوذ الأرمن واقترابهم من السلطة الحاكمة آنذاك، فقد أنشئت مدرسة أرمنية سنة ١٨٢٨، ومدرستان إسرائيليتان تعرفان بمدرسة القرم، ومدرستان يونانيتان، ترجعان إلى أوائل القرن التاسع عشر، كما أنشئت في عصر سعيد مدرستان في المنصورة، وواحدة في طنطا، وأنشأ الإيطاليون مدرستين في القاهرة والإسكندرية، وثلاث مدارس أخرى إحداهما فرنسية. أمّا مدارس البعثات الدينية، فقد أنشئت مدارس كاثوليكية منذ بعثة الأب "ايتين" رئيس الآباء العازريين في سوريا.

أما مدرسة الراعى الصالح للبنات فكانت بالقاهرة (١٨٤٥ - ١٨٤٦)، كذلك مدرسة للعازريين وفتيات الإحسان (١٨٤٧)، مدرسة الفرير المجانية (١٨٥٧)، مدرسة جديدة للفرير (١٨٥٤)، مدرسة الراعى الصالح الداخلية ببورسعيد (١٨٥٣)، مدرستان للآباء الفرنسيسكان في نقادة وجرجا.

ويورد د. أنور عبد الملك في مرجعه المهم "نهضة مصر"، إضافة إلى ذلك العديد من المدارس الأخرى، وعلى نحو تفصيلي، ثبت بأسماء جميع المدارس الأجنبية في مصر خلال تلك الفترة، مع تحليل دقيق لأدوار كل منها، وهى أدوار استهدفت في النهاية أداء الدور الاستعمارى في البلاد على أكمل وجه.

ويبدو أن المحمدة الإسماعيلية التي تجلّت في الفصل بين دور التعليم العسكرى، ودوره التحديثي المدنى ظاهرياً، هى التي دفعت بالمؤرخين لتصورِ طبيعة قومية وطنية لهذا التعليم، خصوصاً أنّ الشيخ رفاعة الطهطاوى، وعلى مبارك، كانا ضمن الفريق المؤسس للسياسة التعليمية الجديدة(١١).

غير أن الطابع التعليمي المرتبط بالتكريس الاستعمارى المبكّر، ظل هو الصبغة الأساسية الدامغة لهذه السياسة، لأن التعليم القومي الحقيقي، لابد أن يتحقق عبر عاملين:

١ - تنمية النظام المعرفي القديم وتطويره عبر تدعيم مؤسساته القائمة في المجتمع.

٢ - التصدّى لكل تعليم أجنبى وافد، يطرح مشروعاً مستقلاً عن مشروع نهضوى يتعلق بالنظام المعرفي القديم والسائد في المجتمع.

كانت الكتاتيب التي تقلّص دورها، وأُغلقت العشرات منها زمن محمد على، قد ظهرت على الخريطة التعليمية نفسها، بعد أفول التعليم العَلَويّ الكبير وتخريبه زمن سعيد باشا، واختفاء المدارس المتخصصة في زمن قياسي (١٨٥٠ - ١٨٥١)، فالمجتمع الشعبي، كان قادراً دوماً على تحديد الضرورة الاجتماعية ومحققاً لها، وكانت الكتاتيب، القائم

نظامها على أساس من العلم الديني، تقبل البنات إلى جانب الأولاد تحت سقفها دون أدنى تفرقة، وكـانت المؤسسة التعليـمية الأولية، بهـذا المعنى، تؤكد وحدة النسيج المـعرفي العام للمجتـمع، وكانت هذه الكتاتيب تلعب دورها المعـرفي النفعي، دون أية تناقض مع الدور العبادى. لقد تميزت الكتاتيب، كمؤسسات تعليمية تعبر عن الضرورة الاجتماعية، بملاءمتها للمحيط الذى تنشأ فيه، فقد كان الإنفاق عليها يجرى من جرايات يقدمها الأهالى للقائمين بالتدريس فيـها من المشايخ والعريفين، وهى جـرايات عينية عادة من الحبـوب والمحاصيل، تقدم وفـقاً للمـقدرة الاقتـصادية لكل أسرة يتـعلم أبناؤها بهذه الكتـاتيب. ولعل الوصف الدقيق لبيوت العلم هذه، الذى أورده طه حسين في تحفته الأدبيّة "الأيام"، لنوع راق ونادر من التأريخ الاجتماعـى لصفحة مندثرة من صفحات كتاب الحـياة المصرية خلال زمن ليس ببعيد من هذا القرن المنصرم.

ورغم بدائية التعليم في الكتـاتيب، وافتقاره إلى تعدد الحقول المعـرفية الأولية، إلا أنّ هذا النوع من التعليم حافظ وعلى مدى قرون طويلة على وحدة مجتـمعية فريدة، ودمج مجتمعى دائم، رغم الهرمّـية الطبقيـة للمجتمع، كـما أنها حافظت على أهم ملمح من مـلامح الهوية القومية وهو ملمح اللغة، الذى كان يتعرض لهجـمات شديدة بسبب سيادة الاحتلال التركى، وتتريك الدواوين والمـعاملات الرسـمية للدولة. صـحيح أنّه جـرت محاولة "المأسـسة" هذه الكتاتيب خلال حكم إسـماعيل، لكنها كانت مـحاولة ذات طابع براجماتي أساسـاً، فالهدف منها كان تقليص الإنفـاق العام في مجال الخدمة التـعليمية بسبب ثقل حجم الـديون الخارجية بالموازنة العامـة، ولـم تكن هذه المأسسة، تستـهدف النهوض بالنظام المعـرفي القائم وتطويره، وتحويل بعض الـكتاتيب إلى مكاتب تابعـة للدولة، بل كان الهـدف منه مساهمـة الأهالى في الإنفاق على التعليم.

في ظل سياسة تعليمية لم تكن تستهدف نهوضاً قومياً شاملاً، لم يكن من المتوقع أن يكون هناك موضع حقـيقى للمرأة ضمن هذه السياسـة، فالنساء اللواتى جرى استـبعادهن من خطة محمد على النهـضوية في السابق، بدأ التفكير فيـهن على استحياء زمن إسمـاعيل؛ ففى عام ١٨٦٧ "ألّفت لجنة كان أعـضاؤها جميـعاً من المصريين، مـا عدا رئيسهـا مستر شـير، ناظر المدارس الحربيـة، وعهد إليهـا بدراسة مشروع لتـعليم البنات، وإبداء رأيها في إنشاء مـدرسة خاصة لهن"(١٢).

ووضع مقرر اللجنة شحاتهّ عيسى مشروع لائحـة لإنشاء المدرسة، وبرنامجاً للدراسة فيها. ورغم أن مشروع المدرسة لم يولد إلا بعد خمس سنوات كـاملة من اجتماع لجنة "شير"، إلا أنّ برنامجها الدراسي جاء على النحو التالى:

السنة الأولى: اللغة العربية قراءة وكتابة، اللغة التركية، رسم الأشكال الهندسية.

السنة الثانيـة: اللغة العربية، قـراءة القرآن، اللغة التركـية، مبادئ الدين، الرسـم، قواعد الحساب الأربع.

السنة الثالثة: العربية والتركية، رسم المناظر، الحساب، الجغرافية، أشغال الأبرة.

السنة الرابعة: العربية، التركية، أشغال الإبرة، الجغرافية، رسم المناظر.

السنة الخامسة: طرق تربية الطفل، حفظ الصحة، الخياطة، الطبخ، التدبير المنزلى.

ومقارنة بتعليم الكتاتيب، فتعليـم البنات في هذه المدرسة لم تكن جدواه المعرفية، وجدواه الحداثية بـذات قيمة كبـيرة، فتعليم التـركية لايشكل أية ضرورة مـعرفية، اللهم إلا أنـها لغة الاستعمار التركي، الذى كان ل ايزال سارى المفعول حتى ذاك الوقت، وتعليم أوليات الحساب لم يكن معرفة بعيدة عن الكتّاب في أية قرية، أما الجـغرافيا ورسم المناظر، فلا يمكن اعتبارهما لبنَات ذات قيمة فيما جرى العرف على تسميته "تحديثاً".

كانت هذه المعـارف، وأكثر منـها يمكن تطويره من خلال الكتّـاب التقليـدى في أية قرية، والذى كان التعليم فـيه يتميز عن هذه المدرسـة بنوع من عدم التمييـز ضد المرأة، حيث تدرس البنات ما يدرسـه الصبيان، وحيث يتـشارك الجميع طوال الوقت في العـمل في الأرض. لقد كرّست المدرسة الجـديدة للبنات عشوأة النساء، عبـر تكريسها فكرة الطبيعـة الخالدة للمرأة من خلال التـعليم؛ فالـبرنامج المقـترح كان يدفع بالـبنات بعيـداً عن معارف أوسع مـن المعارف التقليدية للنساء المكرسـة بالتقسيم الاجتماعى ذكورة / أنوثة. فـما أن تبدأ البنات الدخول في طور الأنوثة الأول حتى يكون لزاماً عليهن، بالإضافة إلى تعلم أشغال الإبرة، تعلم طرق تربية الطفل، حفظ الـصحة، الخـياطة، الطبخ، التدبيـر المنزلى.. بالأحرى، كل المعـارف اللازمة لربّات الخدور، وآلهات الصون والعفاف.

في الفترة نفـسها، التي أنشئت خلالها مـدرسة لتعليم البنات، جرى إنشاء مـدرسة خاصة بالخرس والعميان، وكان يـقبل في هذه المدرسة ذوو هاتين العاهتين من الإناث والذكور. وإذا ما قارنا بين برنامج تعليـم مدرسة البنات، وبرنامج تعليم الخرس والعمـيان، سوف نصل إلى نتيجـة مؤداها أن الخرس والعميـان كانوا أوفر حظاً من البنات الناطقات المبـصرات في المدرسة الأولى، فـفى المدرسـة التى جرى إنـشاؤها بمنزل "بـير الوطاويط" الـتابع للأوقـاف بمنطقـة الصليبة، كان يتـوجب على هؤلاء الخرس والعميان دراسة القـراءة والكتابة والإملاء والنحو، والفقه والتـوحيد، والحسـاب والهندسة والجغرافيـة، بالإضافة إلى حفظ القـرآن وتجويده، أما الأهمّ، فكان تدريب التـلاميـذ على صناعـة الحصـر والكراسي البلدية، وكـراسي الخيـزران المخرطة، ونسيج الأقمشة (للبنين والبنات)، والشبيكة للبنات(١٣).

لم يكن عزل البنات عن المعارف الحديثة إلا وسيلة لتكريس الانقسام الاجتماعي: ذكور / أناث، مثلما كان وسيلة لتفكيك المجتمع، والوقوف ضد أي نمو مدني حقيقي، عبر العشوأة، أي استبعاد كل معرفة يمكن أن تمكن الفرد من الدخول في أي من مؤسسات المجتمع المدني الحديث، فالمؤسسات، بقدر فاعليتها وقدرة الأفراد على التعامل معها، تكون حداثة المجتمع ومدنيته.

ورغم أن هذه المدرسة ومدرسة السيوفية للبنات، التى جرى إنشاؤها أيضاً في العام نفسه ١٨٧٣ في حيّ الجمالية بقصر المسافرخانة، سرعان ما تلاشى دورهما، إلا أنهما أسستا منهجاً خاصاً ببرنامج تعليم البنات في مصر، وهو المنهج الذى ستظل انعكاساته لفترة من الزمن: حرمان البنات من كل تعليم أبعد من التعليم الأولى.

إن تجربة مدرسة البنات تعكس أكذوبة التحديث التعليمي في عصر إسماعيل، فحتى د. أحمد عزت عبد الكريم، الذى يدافع دفاعاً مجيداً عن دور التعليم في زمن هذا الخديو الألباني، سرعان ما يفصح عن هذه الأكذوبة بقوله "وتحولت المدرسة (مدرسة البنات)، عن غرضها تماماً، حتى أصبحت تكاد تكون ملجأ لليتيمات، ولبنات الطبقات الفقيرة، وعدّها ديوان المدارس مدرسة خيرية، ينفق عليها إحساناً من ديوان الأوقاف، وهبط عدد تلميذاتها إلى مائة تلميذة وتلميذتين، يعلمهن ستة من المعلمين والمعلمات، ثم ٩٩ تلميذة كلهن داخليات"(١٤).

أمّا المدرسة الأخرى، وهى المدرسة القَربية، فقد نشأت، وكان يعوزها الاستقرار في بدء حياتها (والكلام لأحمد عزت عبد الكريم)، ولم تنتظم فيها سوى (٣٠) تلميذة، ثم (٥٠) بعد أشهر، وكانت الأوقاف تضنّ عليها بالصرف.

بعد عزل الخديوي إسماعيل وتولّى توفيق السلطة، كان المشروع الاستعمارى قد اكتملت ملامحه؛ فالبنية الاقتصادية التحتية، كانت قد تهيأت تماماً للخضوع، والاقتصاد المدمر، المثقل بالديون، لم يكن بقادر على أية مجابهة فعلية مع الآخر. وعندما بدأت مدافع الإنجليز في دكّ الإسكندرية كان منعطفاً جديداً في التاريخ المصرى قد بدأ، وكذلك صفحة جديدة في تعليم البنات.

كان الاستعمار الإنجليزى فرصة جديدة للمصريين لاختبار الوعى القومي، وهو الوعى الضائع بين الخلافة العثمانية المسلمة، والمشروع العَلَوىّ الذى بهر النخبة المثقفة رغم ديكتاتوريته، بملامحه التحديثية، حتى أنها ظلت تنعت الجندى الصاعد من الحامية الألبانية إلى القلعة بولىّ النعم. وقبل الاستعمار الإنجليزى كانت الثورة العرابية قد طرحت السؤال القومى المتعلق بالوطن والأمّة والمجتمع والعلاقة بين فئاته وأفراده.

لم تكن الحركة الفكرية التى واكبت الثورة العرابية إلا مجموعة من الأسئلة المتمحورة حول "الذات والآخر"، وكان سؤال التعليم وسؤال المرأة من أهم الأسئلة المرتبطة بموضوعة "الذات والآخر".

فقبل أن يطرح قاسم أمين مشروعه النهضوى المتعلق بالمرأة، كان محمد عبده قد طرح سؤاله النقدى حول التحديث العَلَوىّ، وخصوصاً التحديث التعليمي، فهو يقول "قالوا أنه أطلع نجم العلم في سماء البلاد. نعم، عُنى بالطب لأجل الجيش، والكشف على المجنى عليهم في بعض الأحيان، عندما يراد إيقاع الظلم بهم.. وعُنى بالهندسة لأجل الرى حتى يدبّر مياه النيل بعض التدبير ليستغل إقطاعه الكبير.. هل فكّر يوماً في إصلاح اللغة: عربية أو تركية أو ارنؤدية ؟.. هل فكّر في بناء التربية على قاعدة من الدين أو الأدب ؟ هل خطر في باله أن يجعل للأهالى رأياً في الحكومة، في عاصمة البلاد، أو أمهات الأقاليم ؟ هل توجهت نفسه لوضع حكومة قانونية منظمة، يقام بها الشرع ويستقر العدل ؟"(١٥)

وقبل أن ينصرم القرن التاسع عشر، وبعد مرور أقل من عشرين عاماً على الثورة العرابية واحتلال الإنجليز للبلاد، كانت الأفكار الجديدة قد عملت عملها في البلاد، وباتت المسألة النسائية قضية ممكنة الطرح، خصوصاً بعد أن دخل فيها بثقله قاسم أمين، وعندما صدر كتاب قاسم أمين الشهير "المرأة الجديدة" في مطلع القرن، أثار زوبعة تتعلق بقضية الحجاب والسفور والتعليم. ورغم ما تعرض له قاسم أمين من نقد عنيف، فإن ثمرات الكتاب بلغت ذروتها أثناء ثورة ١٩١٩، بمشاركة النساء الجدّية في هذه الثورة، وكأن إهداء مؤلفه إلى سعد زغلول قائد الثورة لم يكن من قبيل الإعجاب الشخصي والمصادفة.

لكن بروز أقطاب للفكر يتناولون قضايا المرأة شيء، وواقع المرأة العام شيء آخر، فحركة تعليم المرأة ظلت متعثرة، ولاتشهد نمواً متكافئاً مع الحركة المتزايدة لهذه الأفكار، وكانت النخبة الاجتماعية هى المستفيد الأول من الأفكار الجديدة حول النساء، فبعض بنات هذه النخبة نلن حظوة التعلم سواء داخل بيوتهن حيث يُجلب لهن المعلمين والمعلمات، والبعض الآخر يتعلمن في مدارس الإرساليات الأجنبية، والتكريس النوعى للمرأة يظل كما هو رغم ذلك التعليم، رغم وجود عائشة التيمورية وزينب فواز.

نبــــويـــــة مـــــوسى

يمكن القول أنّ نبوية موسى كانت أهم امرأة في تاريخ الحركة النسائية المصرية خلال النصف الأول من هذا القرن.

لكن نبوية موسى، وعلى الرغم من أهميتها، لم تحظ بما حظيت به العديد من الأسماء

النسائية الأخرى خلال تلك الفترة من اهتمام وتقدير. لم يسلّط الضوء على نبوية موسى مثلما جرى بالنسبة لمّي زيادة أو هدى شعراوي، أو ملك حفني ناصف، مع أنّ نبوية موسى كانت المرأة التي دفعت بتعليم المرأة دفعة قوية مؤثرة، أحدثت نقلة نوعية في هذا التعليم.

فرغم أن ملك حفني ناصف، كانت قد سبقت نبوية موسى في الحصول على الشهادة الابتدائية، التي حصلت عليها الأخيرة سنة ١٩٠٣، إلا أن نبوية موسى استطاعت أن تتجاوز ملك حفني في رحلتها التعليمية، حيث تخرجت من قسم المعلمات بمدرسة السنيّة سنة ١٩٠٦، لتعيّن بعد ذلك مدرّسة في مدرسة عباس الابتدائية للبنات بالقاهرة بمرتب خمسة جنيهات تحت الاختبار لمدة عامين[١٦].

كانت نبوية موسى تختلف عن الرائدات الشهيرات لتلك الفترة بحسّها العملي الشديد، ووعيها الذى يصعب تلمس مصادره المباشرة، والخاص بضرورة تعليم المرأة، تعليماً أفقياً، وتعليماً رأسياً؛ فكتابات ملك حفنى ناصف، ومى زيادة ولبيبة هاشم، كانت تتسم بخطاب نخبوى أساساً، وكانت ذات طابع نظرى، أما نبوية موسى، فقد كانت ذات نزعة عملية برجماتية، ودأبٍ على الفعل التعليمي يستحقّ التوقّف والتحليل.

كان المشهد النسائي في بدايات هذا القرن، زمن نبوية موسى، قد طرأت عليه بعض الرتوش التعليمية، فالغالبية الساحقة من النساء دون تعليم تقريباً، رغم مرور سنوات طويلة على صدور كتاب الطهطاوى الشهير "المرشد الأمين"، بينما كان الرجال قد تمتعوا ليس فقط بالتعليم العالى، ولكن بالتعليم في جامعات أوروبا الشهيرة، وكانت المسألة النسائية - وكما هى العادة دائماً طوال تاريخنا الحديث - تقمع دائماً بالمسألة الوطنية، "فلا صوت يعلو على صوت المعركة"، لم يكن شعاراً مرتبطاً بهزيمة ١٩٦٧ فقط، لكنه كان الشعار الذى يجرى التنويع على لحنه الأساسى طوال الوقت في مواجهة المقموعين والفئات الاجتماعية الأضعف وخاصة النساء.

خلال زمن نبوية موسى، كانت عشوأة المرأة تجرى على قدم وساق، والقشرة التعليمية كانت تشكل امتيازاً ووجاهة اجتماعية لنساء النخبة أكثر مما تشكل ضرورة حياتية. ولعل هذا يفسر نفور الكثيرين من نبوية موسى عندما حاولت تغيير هذا القانون المفروض على النساء، ولتحوله إلى قانون "امرأة تتعلم لذاتها"، بدلاً من "امرأة تتعلّم لأجل الآخر / الرجل"، وربما يفسّر هذا التجاهل لنبوية موسى، طبيعة الثقافة الذكورية السائدة، وخصوصاً أنهّا لم تكن تتمتع بمواصفات أنثوية تستحق الاهتمام من وجهة نظر هذه الثقافة.

سعت نبوية موسى إلى تعليمِ النساء تعليماً رأسياً يتيح لهن الفرص ذاتها الممنوحة للرجال، للولوج إلى عالم معرفي أرحب. لذلك فقد حصلت على شهادة إتمام الدراسة

الثانوية سنة ١٩٠٧، بحصـولها على البكالوريا، وقد حققت ذلك بمجـهود ذاتى تماماً؛ إذ لم تكن في مـصـر مـدارس للبنات ثانوية حـتى ذلك الوقت، رغم هوجـة أفكار "التـحـديث والتنوير"، وكان حـصولها على تلك الشـهادة بمثابة نوع من الفـتح والنصر "فكان لنجاحـها ضجة كبـرى امتدت إلى كل الأوساط، وإلى جميع أنحاء البـلاد، ونشرت الصحف المصرية أخبـارها بعناوين بارزة في الصفحات الأولـى، واكتسبت نبـوية موسى شهرة واسـعة في كل الأوساط، خاصة العلمية والثقافية"(١٧).

ومنذ تلك اللحظات، سـوف تتعرض نبويـة موسى لنوع من العنف الاجتـماعى، نوع من العقاب المستتر تارة، والمعلن تارة أخرى، بسبب تـفوقها وتحديها "للنظام العام"، المفروض من قبل الرجال، فسوف تُهْمَل، ويجرى تجاهلهـا دائماً، وسوف تُفْصَل من التربية والتعليم (لأنها قبيحة الشكل ولايجـوز أن تقف أمام التلاميذ) ويبدو أن هذا المنهج سيظل مـتبعاً مع كل امرأة تحاول الخروج عن الخط الذكورى المرسوم لها اجتماعياً، كل امرأة ترغب أن تكون على شاكله ذاتها الإنسانيـة، وليس على الشاكلة الأنثوية المرسومة لهـا سلفاً، وهذا المنهج هو الذى سيظلّ سارى المفـعول حتى زمن دريّة شـفيق فيـما بعد، وربما حـتى الوقت الراهن لينال رائدة كنوال السعداوى أيضاً.

حصلت نـبوية موسى بعـد ذلك على دبلوم المعلمـات سنة ١٩٠٨، وثبتت في وظيـفتـها كمعلمة، ثم زيد راتبها عام ١٩٠٩، ليتساوى مع حملة دبلوم المعلمين فأصبح إثنى عشر جنيهاً في الشهر(١٨).

كانت النزعـة العملية هى المهيـمنة على نبوية موسى بالأساس، وربما كـانت تحمل روح فلاحة مصـرية صبور، وقادرة على خوض الصراع دائماً. ولعل الاخـتلاف بينها وبين ملك حفنى ناصف، كان يتجلى في هذه المسألة على وجه التحديد، فملك كان مشروعها النسائي مؤطراً بأطر لاتبـتعد كـثيراً عن الأطر التـقليدية للعمل النسـوى، بينما كانت نبـوية موسى تستهـدف تحطيم هذه الأطر بالأساس. في سنة ١٩١١، بينما كانت نبـوية موسى تصل إلى السنة النهائية في مدرسة الحقوق العليا، كانت ملك حفنى ناصف تخطب في المؤتمر المصرى الأوّل - الذى شاركت فيه بعـد أن غضبت لأنها لم تدع إليه - طارحة مشـروعها النسوى، الذى كان مـشكلاً من مجمـوعة اقتـراحات تتعـلق بالمرأة، وكان اقتـراحها التـاسع الخاص بالتعليم هو:

"تعليم المرأة المصـرية كل ما يلزم لجنسهـا من الصناعات الضروريـة كالتفـصيل والتطريز، والقيام على تربية الأطفال والخدمة، حتى لاتحتاج الوطنيات إلى غيرهن من الأجنبيات، ويلزم لذلك فتح مـدرسة لتخـريج هؤلاء الصانعات لأننا في شـدة الحاجة لهن، وكـيف ترضى أمة

عددها إثنا عشر مليوناً بأن لايكون فيها إلا النادر ممن يحكمن تفصيل ثوب لائق بعروس أو مترفة. أليس من العار أن نحتاج في كل شيء إلى الأجانب حتى في خدمة أنفسنا ؟".[19]

صحيح أن ملك حفنى ناصف طرحت، ضمن مشروعها هذا، مقترحاً يتعلق بالتعليم، لكنه لم يتجاوز حدود التعليم الأولى للبنات فقط.

كانت خطوة نبوية موسى الأهم بالنسبة لتعليم البنات في مصر، هى تأسيس سلسلة من المدارس الثانوية، كانت بمثابة الانتقالة الحقيقية بالنسبة لتعليم المرأة في مصر، وما ترتب عليه من إعادة النظر في دورها الاجتماعى؛ فهذا التعليم التحضيرى الذى فتح الباب للبنات لدخول الجامعة فيما بعد، كاد أن يكون المحاولة الوحيدة التى جرت لمواجهة عشوأة المرأة من خلال التعليم، فشيئاً فشيئاً، بدأت المتخرجات من هذه المدارس، يتقدمن للحصول على تعليم جامعى متخصص في كافة فروع المعرفة، ولم تمر إلا سنوات قليلة على إنشاء هذه المدارس، إلا وكانت باكورة الجامعيات المصريات قد بدأت تظهر في المجتمع.

ورغم أن مدارس بنات الأشراف، كانت مقصورة على بنات الطبقات العليا في المجتمع بسبب مصروفاتها الباهظة، والتكاليف المرتفعة للدراسة فيها، إلا أنها كانت بمثابة الخميرة الأولى التي أدت إلى زيادة عدد مدارس البنات الثانوية في مصر، وكانت فكرة نبوية موسى الرئيسية وراء إنشائها هى مقاومة التعليم الأجنبي للبنات في مصر. وكما تشير د. لطيفة محمد سالم: "أثبتت نبوية موسى للمسؤولين ضرورة الاعتماد على المدارس المصرية، وبيّنت كيف أن المدارس الأجنبية تحوّل الأذهان عن اللغة والقومية، واتبعت النظام الأوروبي في تعليم اللغات الأجنبية وفي طريقة نقل التلميذات إلى الفرق الأعلى دون استيفاء المدّة المعتادة وفقاً لقدرة الاستيعاب والفهم والتحصيل، والمقدرة على الارتفاع بالمستوى المطلوب، وعليه تفوقت تلميذاتها وحصلن على أحسن النتائج في الامتحانات".[20]

كانت فكرة مقاومة التعليم الأجنبي للبنات في مصر، واحدة من أفكار كثيرة أثيرت في ساحة العمل الوطني، ومقاومة الاحتلال؛ فالهدف منها في النهاية، كان خلق مواطنة قادرة على تحديد القرار، وفقاً لمعطيات معرفية قوية، تؤهلها للدخول في، والتعامل مع، مؤسسات المجتمع المدني.

خلال ثورة ١٩١٩، حيث كان الوعى النسائي يتبلور مع تبلور الحركة الوطنية المصرية، لم تكن النضالات الحقيقية للنساء تتجلى في ساحة العمل الوطنى، التى على مذبحها سفحت دماء العديد منهن، ولكن نضال المرأة الحقيقى خلال تلك الفترة كان يدور حول حقها في الحصول على تعليم ومعرفة لاتتباين عن التعليم والمعرفة التى يحصل عليها الرجال في المجتمع. فمن خلال ذلك، كانت تتم محاولات مقاومة العشوأة، فلا تشكيل الجمعيات

النسوية المختلفة، ولا الكتابات الصحفية والدعاوية، هى التي كانت تدفع بنقلة نوعية في وضع النساء الاجتماعى، بل كانت معركة التعليم هى المعركة الحقيقية لمواجهة تقسيم العمل الاجتماعى التاريخى المفروض على المرأة، الذى كان يصعب زحزحته.

لم تعد هناك حجّة للرجال، بعد انتشار المدارس الثانوية، وتخرّج الفتيات منها بنجاح، في عدم قبولهن بالجامعات، حيث انتفت حجّة أنهن غير مؤهلات علمياً للانتقال إلى التعليم الجامعي. وهكذا لم يعد هناك غير الحجج القديمة: طبيعة المرأة الخالدة، القيم والتقاليد الدينية والمجتمعية، التى لا رادَّ لها.

فإذا كان إصرار نبوية موسى هو الذى أدّى إلى انتشار التعليم الثانوى للبنات، فإن إصرار أسماء نسائية أخرى عديدة على دخول الجامعات، وولوج كافة فروع المعرفة، هو الذى أدّى في النهاية إلى انتقالة جديدة في سبيل مواجهة عشوأة النساء.

الملاحظ أنّه بقدر ما كانت هناك محاولات لإرساء مجتمع مدني بالفعل، تزايد الاهتمام بفعاليات المؤسسة التعليمية، وخصوصاً فيما يتعلق بتعليم النساء؛ فمدننة المجتمع، لايمكن أن تتم إلا من خلال دور إيجابى صارم لهذه المؤسسة.

بلغ تعليم البنات ذروته خلال فترة ثورة ١٩١٩، وتسلط حكومة الوفد الأولى، فقد زاد عدد المدارس الأوّلية للبنات من ٧١ مدرسة فيها ٦٩٣١ تلميذة عام ١٩١٧، إلى ١٦٢ مدرسة، فيها ١٦٣٦٥ تلميذة عام ١٩٢٤، أما مدارس مجالس المديريات، فقد كانت ٣٣٦ مدرسة، فيها ٧٩٨٦ تلميذة، عام ١٩١٧، لكنها وصلت إلى ٤٤٦ مدرسة بها ١٦٥٠٤ تلميذات عام ١٩٢٤، والمدارس الراقية بلغت أضعاف هذه النسبة، فلم يكن هناك عام ١٩١٧ سوى مدرستين تضمان ١٢٣ تلميذة، فأصبحت ٧ مدارس وألف تلميذة عام ١٩٢٤[٢١].

ورغم أن هذه الأرقام، وأرقام التعليم بالنسبة للبنات، بعد ثورة يوليو، ستظل دائماً أرقام متواضعة، بالقياس إلى إجمالي عدد السكان من النساء، إلا أنّ دلالتها ستظل في أنّه كانت هناك محاولات لمدننة النساء من خلال التعليم. ولكن هل أدى تعليم النساء إلى مدننتهن حقاً؟

لعل أهم ثنائية دار حولها الصراع على مدى فكرنا المصرى الحديث هى ثنائية: مؤسسة مدنية شكلاً، أم مؤسسة مدنية فعلاً، وكان دعاة المؤسسة المدنية الشكلية، فريقًا واسعًا، يمتد بين أولئك الطامحين في حكم الشريعة، وبين أولئك المطنطنين دوماً بالديموقراطية وحق الترشيح والانتخاب، وكل أشكال التمثيل النيابي المتعارف عليها في الغرب، بينما كان الباحثون عن مؤسسة مدنية فعلية وفاعلة، يدورون بعنف في فلك القضية التعليمية، فأى ديموقراطية لإنسان غير مسلح بمعارف، أو منقوص المعرفة أصلاً؟، ولقد انتمى طه حسين لمدننة المجتمع عبر التعليم، وكان من غلاة المشددين على ضرورة التعليم. ولعله عندما طرح

حق التعليم لكل مواطن كحق الماء والهواء، كان يدرك أن الذهاب إلى المدرسة أهم من الذهاب إلى صندوق الانتخاب، خصوصاً بعد أن ذاق مرارة الديموقراطية في ظل مؤسسة تعليمية منقوصة وقاصرة، دفعت به إلى براثن محاكم تفتيش حديثة عند إصداره كتاب "في الشعر الجاهلى".

إن كل المتشدقين بالزمن الديموقراطى الجميل في الفترة من ١٩٢٤، حتى ١٩٥٢، وبالعلمانية المفقودة، لايبعدون كثيراً عن أولئك المعادين للعلمانية، ففى الزمن الديموقراطي الجميل، كانت هناك أزمة "الإسلام وأصول الحكم"، وأزمة "في الشعر الجاهلى"، مثلما كانت هناك أزمة "من هنا نبدأ" "لخالد محمد خالد و"أولاد حارتنا" في العهد الناصرى، وأزمة نصر حامد أبى زيد في الوقت الحاضر. إنّ المأزق ليس مأزقاً ديموقراطياً، بقدر ما هو مأزق تعليمي، بالأحرى مأزق المؤسسة التعليمية المدنية شكلاً وغير المدنية فعلاً وعملاً.

على مدى تاريخها، ظلت المؤسسة التعليمية أهم وسيلة لعشوأة المجتمع. فصورية التعليم وغياب الجدوى، كانا السمة المميزة لهذه المؤسسة، بدرجة أو بأخرى، وفقاً لطبيعة كل مرحلة تاريخية، وظلت مسألة "إعادة التعليم"، هى سمة مميزة للمؤسسة التعليمية في مصر طوال تاريخها، بما في ذلك المؤسسة الجامعية. وإعادة التعليم تعنى في الحقيقة إعادة التأهيل، أو البحث عن خبرة تعليمية، كان يجب الحصول عليها أصلاً في المؤسسة التعليمية الرسمية(٢٢).

هل "إعادة التعليم"، كانت وما تزال مجرد صدفة في تاريخنا التعليمي ؟، هل استمرار البعثات الخارجية بعد مائة وخمسين سنة من بعثات محمد على وضرورة أن يتعلم المتعلم في الجامعة مرة أخرى، كى يكون طبيباً بجد أو مهندساً، هى مجرد مسألة طبيعية وعادية في تاريخنا التعليمي ؟

لقد جاء تعليم البنات ضمن الإطار التعليمي الصورى، وكان المنحى التوفيقى بين إصرار المجتمع الذكورى على دورها القديم المتنفع به، وبين إصرارها على التعليم، هو السمة المميزة لهذا التعليم الصورى، وكانت المعارك العنيفة الأولى، التى واكبت دخول المرأة الجامعة، والتي تجلّى عنفها أساساً في ضرورة أن تدفع المرأة ضرائب باهظة الثمن، تضاف إلى الضرائب التى كان عليها أن تدفعها دوماً في سبيل معركة التعليم(٢٣).

كانت الضرائب الملموسة والمباشرة لنساء تلك المرحلة، تتجلى في جنوحهن نحو الاسترجال، فكل امرأة تريد أن تتعلم تعليماً متخصصاً عليها أن تتشبه بالرجال، وأن تتخلّى عن أنوثتها، حتى تثبت أنّها جديرة بهذا التعليم، وقد تطلّب شعار "المساواة" مجهودات من المرأة، قد تكون غير إنسانية في النهاية، فالمرأة المتعلمة تعليماً جذرياً، أو المتخصصة بجدارة، لابد أن تكون ذات شعر قصير وصوت خشن، ونظرات ذكورية حادة، إنها المرأة التى تقول

للرجال: انظروا، أنا مثلكم تماماً، ولى ما لكم من علم ومعرفة.

إن السباحة عكس تيار الأنوثة، كانت هى السمة السائدة في نساء الأجيال الأولى من الجامعيات المتخصصات في مصر.

أما الضرائب المستترة وغير الظاهرة، فكانت تتطلب من المرأة المتعلمة والباحثة عن العلم، أن تكون "امرأة شاملة"، على غرار "الفنانة الشاملة" المقترحة اليوم. فإذا كان المطلوب من الفنانة الشاملة هو أن تمثل وتغنى وترقص على المسرح، فالمرأة المتعلمة الشاملة، كان يطلب منها أن تكون مومس لرجل واحد في الفراش وهو الزوج، وأم فاضلة متفانية في خدمة أطفالها، وطباخة ماهرة، وسيدة مجتمع، حتى لاينتقص تعليمها العالى الجامعى من "طبيعتها الخالدة"، وقيم مجتمعنا الأصيلة.

رغم صورية المؤسسة التعليمية، ورغم الضرائب، استطاعت المرأة أن تحرز نجاحات لايستهان بها في المجال التعليمي، ومن هنا كان لابد من البحث عن تعليم "يحجّم" هذه الطاقة الجديدة المتفجرة، بالأحرى، البحث عن نوع من الختان التعليمي، يحد من نشاط المرأة التعليمي، ويساهم في قمعها عبر تكريس دورها القديم الذى يجعلها كما يقول ابن رشد: "كأن المرأة لم تخلق إلا للولادة وإرضاع الأطفال، ولذا تمر حياتها كما تمر حياة النبات"(٢٣).

كان اختراع التعليم النسائي المتخصص هو أحد أساليب عشوأة المرأة بالتعليم، فعلى مدى تاريخ تعليم المرأة الحديث في مصر، كانت هناك مدارس مهمتها تكريس فكرة باحثة البادية، حول "الخياطة الراقية"، فمرة كانت هناك مدارس الثقافة النسوية، ومرة كليات خاصة بالبنات مهمتها التربية (كلية التربية)، ومرة معاهد عالية للتدبير المنزلى، كما تخرج مدارس التجارة المتوسطة للبنات كل يوم مئات المتخرجات أشباه المتعلمات ليشكلن جيشاً من الجاهلات فعلاً، والمعوقات للعمل في المصالح الحكومية ودوائر الخدمات العامة.

وقد أدّى تكريس العمل الاجتماعى القديم: ذكورة / أنوثة إلى استبعاد النساء من حقول معرفية عديدة، فالمؤسسة التعليمية، تكرس هذا التقسيم من خلال مفهوم عدم صلاحية المرأة لأدوار اجتماعية أخرى، فالمرأة مستبعدة من العلم العسكرى، مستبعدة من العلوم البحرية، مستبعدة من بعض فروع الهندسة، مستبعدة من دراسة علوم الشريعة في الجامعة الدينية الأساسية وهى جامعة الأزهر، ويأتى ذلك على سبيل المثال وليس الحصر. وهكذا فعشوأة النساء تتم مع سبق الإصرار والتقصد، ويصبح استبعادها مدنياً من قبيل البديهيات، وهكذا يستحيل على النساء، على عكس ما ارتأى ابن رشد، أن يصرن في عداد الفلاسفة والحكام وقادة الجيوش، رغم أنّ الكثير منهن يتمتعن بقدرات فائقة، ويصبح من النادر كما يقول: "الوقوع على شيء من هذا" لهن، ويصير من المألوف "أن بعض المذاهب تحرم على النساء

الاشتغال بالرئاسة"، وبعضها الآخر "لايشجع على ذلك". هذا ناهيك عن "أنّ النساء أنفسهن قد استسلمن للتقاليد فلا يتطلعن إلى ذلك"[٢٤] ■

□ □ □

الهوامش والمراجع

١- عبر هذه الفكرة، جرى تشويه الهوية القومية، فالاحتقار والازدراء يكرسان لهذه الهوية ولكل ملامحها، سواء الخارجية، أو الداخلية؛ فكل ما يتعلق بها يعتبر سبّة (بلدى)، طريقة الملبس، طريقة المأكل، الأشكال الاحتفائية، طريقة الحديث. إن بلدى: تعني غير مدنى، ومثلها أيضاً فلأحى فكل فلأحى، محلى، وطنى، هو غير مدنى. إن ذلك المنهج، نجح ليس فقط في تأكيد هيمنة الاستعمار، ولكن في هيمنة جماعة تستند زوراً إلى "المدنية"، على غالبية معشوأة من أفراد المجتمع.

٢- مدارس الأحد.

٣- إنجلز - أصل العائلة والملكية الخاصة والدولة. دار التقدم - موسكو.

٤- عائشة التيمورية: نتائج الأحوال، ١٨٨٦ (١٣٠٥ هـ) مطبعة محمد افندى مصطفى - القاهرة - المطبعة البهية المصرية.

٥- إميلى نصر الله: نساء رائدات من الشرق والغرب - مؤسسة نوفل - بيروت سنة ١٩٨٦.

٦- عبد الرحمن الرافعي: عصر محمد على.

٧- أنور عبد الملك: نهضة مصر - الهيئة العامة للكتاب ١٩٨٣.

٨- المرجع السابق، نفسه.

٩- أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم في مصر.

١٠- المرجع السابق، نفسه.

١١- انظر عبد الرحمن الرافعي، أحمد عزت عبد الكريم كمثال على ذلك.

١٢- أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم في مصر.

١٣- أحمد عزت عبد الكريم: نفسه.

١٤- أحمد عزت عبد الكريم: نفسه .

١٥- محمد عبده: مذكرات الإمام محمد عبده - سيرة ذاتية - كتاب الهلال ١٩٩٣.

١٦- د . محمد أبو الإسعاد - نبوية موسى.

١٧- د. محمد أبو الإسعاد: نفسه.

١٨- د. محمد أبو الإسعاد: نفسه.

١٩- مجموعة أعمال المؤتمر المصرى الأول المنعقد بهليوبوليس - أبريل ١٩١١- المطبعة الأميرية.

٢٠- د. لطيفة محمد سالم: المرأة المصرية والتغيير الاجتماعى: مركز تاريخ مصر المعاصر ١٩١٩ - ١٩٢٤.

٢١- د. لطيفة محمد سالم: نفسه.

٢٢- كانت المدرّسات ممنوعات من الزواج طوال فترة عملهن. وقد سجل إحسان عبد القدوس في روايته "الطريق المسدود" جانباً من معاناة المرأة الاجتماعية في التعليم، وقد حفظت ذاكرة السينما المصرية في فيلم بالاسم نفسه لصلاح ابو سيف مشاهد لاتنسى عن معاناة المرأة المعلمة المتعلمة خلال سنوات طويلة من هذا القرن.

٢٣- الكسندر اجناتنكو: بحثاً عن السعادة ـ فصل عن ابن رشد: العودة إلى المدينة الفاضلة ـ دار التقدم موسكو ١٩٩٠.

٢٤- الكسندر اجناتنكو: نفسه.

نبوية موسى
وتعليم البنات في مصر

هالة كمال

في إطار قراءاتي المتفرقة حول تاريخ التعليم المدني في مصر، وخاصة فيما يتعلق بتعليم البنات، كانت نبوية موسى شخصية يتكرر ذكرها هنا وهناك كرائدة من رائدات حركة تعليم الفتيات في المجتمع المصري في أوائل القرن العشرين، وهي فترة كثيراً ما توصف بعصر اليقظة الوطنية ـ في مواجهة الاحتلال البريطاني ـ، وقد انعكس ذلك على حدوث نهضة تعليمية في مصر حيث إن "مقاومة الاستعمار الإنجليزي كانت تسير جنباً إلى جنب مع الدعوة إلى إنشاء المدارس" (حسن الفقي، ص ١٣٧). والصفحات التالية هي محاولة لعرض دور نبوية موسى المتميز في النهضة التعليمية في مصر، خاصة فيما يتصل بتعليم البنات، بدءاً من عملها بالتدريس في مدارس نظارة المعارف العمومية، مروراً بمدارس "بنات الأشراف" التي كان لها فضل تأسيسها وإدارتها، بالإضافة إلى نشاطها التعليمي غير المباشر من خلال مجلة "الفتاة" التي رأست تحريرها وإدارتها.

وقد ولدت نبوية موسى محمد بدوية يوم ١٧ ديسمبر ١٨٨٦ في أسرة من ذوي الأملاك، ونشأت يتيمة الأب؛ إذ كان والدها برتبة يوزباشي في الجيش المصري وقد سافر إبان الثورة المهدية إلى السودان وذلك قبل مولد ابنته بشهرين، ولم يعد من هناك. وبدأت رحلة نبوية موسى مع التعليم مثل معظم بنات جنسها وطبقتها، فتعلمت القراءة والكتابة في البيت بمساعدة شقيقها، وكانت شغوفة بالشعر والقصص. ولم تكتف نبوية بهذا القدر من العلم، وإنما أصرت على الالتحاق بالتعليم المدرسي وكان عليها هنا مواجهة قوتين معارضتين لها ألا وهما موقف الأسرة الرافض لانتظام نبوية في التعليم من جهة، والمقاومة الاجتماعية لتعليم البنات بصفة عامة من جهة أخرى. إلا أنها نجحت أخيراً في الالتحاق بالصف الثالث الابتدائي في المدرسة السنية للبنات في عام ١٩٠١ حيث حصلت على الشهادة الابتدائية في عام

١٩٠٣. ثم واصلت رحلتها فالتحقت بمدرسة المعلمات السنية وأتمت الدراسة بها سنة ١٩٠٦ بحصولها على دبلوم المعلمات السنية. وفي سبيل تأكيد مساواتها بالرجل، ما لبثت أن تقدمت لشهادة البكالوريا لتكون أول فتاة تحصل عليها في عام ١٩٠٧. وفي عام ١٩١٢ التحقت منتسبة إلى مدرسة الحقوق، إلا أنه قد تم اقناعها بعدم دخول الامتحان النهائي مخافة ما قد يسببه ذلك من معارضة ومشاكل (محمد أبو الإسعاد، ص ٩ ـ ١١).

وقد بدأت نبوية موسى ممارسة حياتها العملية بمجرد حصولها على دبلوم مدرسة المعلمات السنية في عام ١٩٠٦، حيث عينت مدرّسة في مدرسة عباس الابتدائية ـ قسم البنات ـ بالقاهرة. وكانت أول مدرسة للغة العربية حيث كان تدريس هذه المادة حكراً على مشايخ الأزهر وخريجي دار العلوم. ولعل من أبرز مواقفها هو انتقادها لكتاب "الفوائد الفكرية" لعبد الله باشا فكري الذي كان يدرس في المدارس الابتدائية، وقامت بتأليف كتاب "ثمرة الحياة في تربية الفتاة"، والذي تم تحويله إلى كتاب للمطالعة العربية في مدارس البنات وذلك بعد اتفاق اللجنة العلمية الإدارية في نظارة المعارف العمومية على صلاحيته (محمد أبو الإسعاد، ص ١٠٩). ونجد في "خطبة الكتاب" أي مقدمته، قيام نبوية موسى بتفسير أسباب لجوئها إلى تأليف هذا الكتاب فتقول:

"ولما كنت فتاة أشعر بما تشعر به الفتيات وأعرف من أين يتأثرن وما يحرك عواطفهن ألفت هذا الكتاب لتلميذات السنتين الثالثة والرابعة من المدارس الابتدائية للبنات وجعلته حاثاً على الآداب في أسلوب لايظهر فيه أمر ولانهي لأن الإنسان إذا أمر بشيء فربما ثقل عليه عمله أو نهي عن شيء تاقت نفسه إليه.. لذا شرحت الأمر الحسن ومدحته وبينت الشيء القبيح وذممته وتركت الفتاة تختار لنفسها ما شاءت.." (نبوية موسى، "المطالعة العربية"، ص ٥ ـ ٦).

ومن الملاحظ هنا وعي نبوية موسى باحتياجات الفتيات إلى التعليم الذي يشجعهن على المعرفة وإعمال الفكر وممارسة الاختيار، كما نجد أن الكتاب يشتمل على مجموعة من الموضوعات منها ما يتناول بعض القيم كالفضيلة والوفاء بالوعد والصدق والأمانة، إضافة إلى بعض الحكايات التي تدور حول فتاة أو امرأة مـا بما يقرب المادة المدروسة من واقع التلميذات. فعلى سبيل المثال، يتضمن الكتاب موضوعات مثل "مكانة الفتاة" و "ملكة تخدم نفسها" و"القروية وجرتها" والتي تؤكد نبوية موسى من خلالها قيمة عمل المرأة وعدم اعتمادها على الآخرين. كما يشتمل الكتاب على تراجم مختصرة وموجزة لبعض الشهيرات من النساء العربيات كالخنساء وليلى الأخيلية وعائشة تيمور، إضافة إلى موضوعات عامة حول أبطال من التاريخ العربي، وكذلك بعض الموضوعات التي تتناول تاريخ مصر ووصفاً لجغرافية وتاريخ البلاد قديماً وحديثاً.

وقد كان لتميز نبوية موسى في مجال التعليم أن تم تعيينها في عام ١٩٠٩ لتكون أول ناظرة مصرية لمدرسة ابتدائية للبنات، وكان ذلك في "المدرسة المحمدية الابتدائية للبنات" في الفيوم، حيث عملت على نشر تعليم البنات في تلك المدينة، ثم أعقب ذلك تعيينها ناظرة لمدرسة "معلمات المنصورة" سنة ١٩١٠ حيث نهضت بالمدرسة وبتعليم البنات نهضة كبيرة (محمد أبو الإسعاد، ص ١٢ - ١٣).

وقد نشأت نبوية موسى وعملت في إطار مجتمع كان ينظر إلى تعليم البنات على أنه "خروج على قواعد الأدب والحياء ومروق من التربية والدين" (نبوية موسى، "حياتي بقلمي"؛ ورد في محمد أبو الإسعاد، ص ١٠٢). وكان تعليم البنات يكاد يكون قاصراً على تعليم بنات الطبقة الغنية في البيوت فيما عرف وقتها بالدروس الخصوصية التي كانت امتداداً للنمط العثماني. وكانت نبوية موسى تعتبر التدريس في البيوت "سبة لاتليق بالمعلم" (محمد أبو الإسعاد، ص ١٢٤). أما فيما يتعلق بالتعليم المدرسي فيذكر حسن الفقي في كتابه حول "التاريخ الثقافي للتعليم بالجمهورية العربية المتحدة في القرن التاسع عشر والعشرين" أنه قد "افتتحت أول مدرسة للبنات في يناير ١٨٧٣ وسميت بالمدرسة السيوفية. . . وكانت مدة الدراسة بالمدرسة خمس سنوات. وفي عام ١٨٧٥ أنشئت مدرسة أخرى. . . ضمت بعد أربع سنوات لمدرسة السيوفية. وقد عرفت المدرسة منذ ١٨٨٩ باسم المدرسة السنية" (حسن الفقي، ص ٨٧).

[تجدر الإشارة هنا إلى أن أول مدرسة للبنات في مصر كانت مدرسة المولدات التي أنشئت في عهد محمد علي وكان من شروط الالتحاق بها أن يكون سن الفتاة ٩ - ١٣ عاماً، وأن تكون بكراً. وقد بدأت في عام ١٨٣٢ بعشر جاريات حبشيات إلى أن وصل عددهن عام ١٨٣٧ إلى خمسين فتاة منهن ١٣ جارية والباقي من المصريات، وكانت أول دفعة من خريجات المدرسة من اللقيطات ! (إجلال خليفة، ص ١٠٤)].

وقد شهدت العشرينيات من القرن العشرين نمو النزعات الطبقية التي تمثلت، على سبيل المثال، في وجود مدارس إلزامية مجانية لغير القادرين في مقابل مدارس ابتدائية بمصروفات لأبناء الطبقة الغنية، وهى المدارس التي تعد التلميذ للالتحاق بالمدارس التجهيزية العليا المتخصصة. أما فيما يتعلق بتطوير تعليم الفتيات، فقد تمثل في إقامة مدارس الفنون الطرزية التي أقيمت أول مدرسة منها في عام ١٩٢٧ وكانت مجانية، ذلك إلى جانب مدرسة أخرى للثقافة النسوية تعد الفتيات للحياة الزوجية إلى جانب مدارس الطبقة الراقية مثل "كلية قصر الدوبارة للبنات" وغيرها من المدارس الحرة - أي غير التابعة لوزارة المعارف - (حسن الفقي، ص ١٨٠).

ويتضح مما سبق وجود اتجاهين في تعليم البنات، وهى قضـية اختلف حولها الكثيرون، إذ رأت الأغلبية قصـر تعليم البنات على مفاهيم التربية وأسس التدبيـر المنزلي ومبادئ الدين، بما يهيئ الفتاة للقيام بدورها كزوجة وأم، بينما كانت نبوية موسى ضمن دعاة المساواة بين الجنسين فى التعليم؛ إذ كانت تؤمن بالدراسة من أجل العمل وأن يكون الهدف من التعليم هو إكساب الفتاة مـهارات تؤهلها للعـمل، وكانت ترى أنه لا بأس من التحاق الفـتاة التى أوشكت على الزواج بمدرسة التـدبير المنزلى، أما فيـما عدا ذلك فكانت تدعو إلى التـحاق البنات بالمدارس العليا التي تعدهن للعمل (أبو الإسعاد، ص ١٠٣،١٠٧).

وقد كان لنبـوية موسى موقف مناوئ لوزارة المعارف ومناهج التعليم السـائدة حينذاك، وقد عبرت عن اسـتيائها مراراً من التغـيير المستمر لـلمناهج الدراسية وقيام غيـر ذوي الخبرة بوضع مناهج التعليم، فكانت تتمرد على المناهج التي تقررها نظارة المعارف العمومية وتخرج عليها مما كان بالتالي يثير الوزارة عليـها (محمد أبو الإسعاد، ص١١٧). وقد اتخذت نبـوية موسى فيما بعد من صفحة "ذكرياتي" في مجلـتها الأسبوعية "الفتاة" وسيلة للتعبيـر عما كانت تواجهه من صعوبات ومكائد ـ على حد قولها ـ من قبل نظارة المعارف الـعمومية، وعبرت عن انتقادها الشديد للتعليم الأميـري واستغلال ذوي السلطة في نظارة المعارف العموميـة مواقعهم في تدبير المكائد لها إضافة إلى الفساد الأخلاقي السائد بينهم والذي يمثل مصدر تهديد للمعلمات.

ونتيجـة لانتقادات نبوية موسى المستـمرة الموجهة لنظارة المعارف والتـعليم الأميري وتدخل النظارة في التـعليم الأهلي بما يهدد بتـدهوره هو الآخر، واعـتبـارها هذا التدخل في شـئون المدارس الأهلية نكبة على التعليم، إضافة إلى موقـفها المعارض للمدارس الأجنبية لما تمثله من خطر على الثقـافة القـومية (مـحمد أبو الإسـعاد، ص ٨٦، ٩١، ٩٨)، فمـا كان من نظارة المعارف إلا أن منحتها في عام ١٩٢٠ إجازة مفتوحة مدفوعة الأجر ـ ربما في محاولة للتخلص من تأثيرها السلبي على العملية التعليمية. فانتـهزت نبوية موسى هذه الفرصة وقامت بتأسيس "مدرسة بنات الأشراف" في الإسكندرية، ثم فتحت لهـا فرعاً في مدينة القاهرة. وقد كانت هذه المدارس امتداداً لمدرسة "ترقية الفتاة" التى أنشأتها في عام ١٩٢٠ من خلال جمعية ترقية الفتاة (إجلال خليفة، ص ١١٧).

وهناك دلائل تشير إلى أن نبوية موسى لم تكن ترى ضرورة لتعليم عامة الشعب*، وترى أولوية تعليم بنات الطبقة الغنية (محمد أبو الإسعاد، ص ١٠٣). وربما أمكن إرجاع ذلك إلى إيمانها بالعلاقة الوطيدة بين التعليم والعمل باعتبار التعليم وسيلة تؤهل الفتاة لممارسة عمل ما، ولعلها وجدت في بنات الطبقة الغنية نموذجاً واضحـاً للبطالة السائدة بين الطبقات الغنية مقارنة ببنات الطبقات العاملة، وخاصـة القرويات ممن يمارسن العمل مثلهن في ذلك مثل الرجل، إذ

كان العمل يمثل لنبوية موسى تعبيراً عملياً وفعلياً للمساواة بين الجنسين، وهو أمر يبدو أن بنات الطبقة الغنية كن محرومات منه بفعل ما ورثنه من قيود وتقاليد عن النظام العثماني.

ونظراً لدورها الريادي في تعليم الفتيات، كانت نبوية موسى من المشاركات في إلقاء المحاضرات ضمن "الفرع النسائي" التابع للجامعة المصرية الأهلية. ويذكر أحمد عبد الفتاح بدير أن جدول المحاضرات الخاص بالجامعة كان يتضمن عند افتتاحها وبدء التدريس بها في يوم ٢١ ديسمبر ١٩٠٨ المواد التالية: الحضارة الإسلامية، والحضارة الشرقية القديمة، والعلوم التاريخية والجغرافية واللغوية عند العرب، وتاريخ آداب اللغة الفرنسية، وتاريخ آداب اللغة الإنجليزية. في حين زادت هذه العلوم في عام ١٩٠٩، وذلك بعد عودة البعثة العلمية من أوروبا، ليصبح برنامج المحاضرات كالتالي: آداب اللغة العربية، وعلم الطبيعة والرياضيات العالية، وعلم الفلك عند العرب، وتاريخ آداب اللغة الفرنسية، وتاريخ آداب اللغة الإنجليزية، والاقتصاد السياسي، مع إضافة محاضرات في تاريخ المرأة في العصور المختلفة. وقد ورد في بيان ألقاه الأمير فؤاد ـ راعي الجامعة المصرية ورئيسها ـ على الجمعية العمومية للجامعة المصرية، أن:

"هذه المحاضرات خاصة بالسيدات، جعلناها أساساً لإنشاء قسم نسائي في المستقبل..." (أحمد بدير، ص ٩٤).

وتشير إجلال خليفة إلى أن محاضرات الفرع النسائي كان يتم إلقاؤها في الجامعة الأهلية بصورة أسبوعية "على أن تحضر النابهات من النساء المصريات محاضرات مسائية تثقفهن ولاتعطيهن مؤهلات علمية وذلك كنتيجة لمطالب الجمعية الأدبية التي رأستها هدى شعراوي في بداية كفاحها في مجال الحركة النسائية، وقد اشترك في إلقاء تلك المحاضرات أساتذة من الخارج إلى جانب رائدات الحركة الثقافية النسائية في مصر وقتذاك؛..." (إجلال خليفة، ص ١٢١ ـ ١٢٢).

وقد شهد عام ١٩١٠ عناية بتطوير دراسات الفرع النسائي بحيث اشتمل على:

١) علم النفس والأخلاق الخاصة بالنساء، تلقيها باللغة الفرنسية مدموازيل كوفرير Mlle Couvreurs، المدرسة بمدرسة "راسين" في باريس.

٢) مواضيع عصرية تلقيها باللغة العربية نبوية موسى.

٣) مواضيع في التربية تلقيها باللغة العربية لبيبة هاشم.

٤) مواضيع طبية في علم حفظ الصحة باللغتين العربية والفرنسية.

وفي عام ١٩١١ تم تقسيم المحاضرات إلى ثلاث مجموعات: الآداب والفلسفة، العلوم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، والفرع النسائي. وقد توسعت الجامعة في هذا الفرع حتى

أصبح يشتمل على المحاضرات التالية:

١) محاضرات باللغة الفرنسية في التربية والأخلاق تلقيها الآنسة كوفرير.

٢) محاضرات باللغة العربية:

أ) تاريخ مصر القديم.

ب) تاريخ مصر الحديث، مع ذكر لأشهر النساء في التاريخ.

وكانت نبوية موسى هى التي تقوم بإلقاء هذه المحاضرات.

٣) التدبير المنزلي، وكانت السيدة رحمة صروف تقوم بتدريس هذه المادة فتتناول التدبير المنزلي والمبادئ الصحية والآداب المنزلية والأخلاق (أحمد بدير، ص ١٢٥، ١٢٦، ١٢٨، ١٢٩؛ أمين سامي، ص ٥٤، ٥٥).

كما شاركت باحثة البادية، ملك حفني ناصف، في هذه المحاضرات إذ تحدثت عن "تأثير المرأة في العالم" و "المقارنة بين المرأة المصرية والمرأة الغربية" وكذلك عن حقوق المرأة وواجباتها وموقف الإسلام منها (ملك حفني ناصف، ص ٨٩ وما بعدها؛ عبد المنعم الدسوقي الجميعي، ص ٢٨). وتشير إجلال خليفة إلى أنه من المواظبات على حضور تلك المحاضرات كانت هناك شخصيات نسائية بارزة مثل هدى شعراوي وصفية زغلول وفاطمة نعمت راشد وعقيلات وكريمات عديد من الباشوات بالإضافة إلى أميرات البيت المالك وغيرهن، حتى بلغ عددهن ٥٢ امرأة (إجلال خليفة، ص ١٢٢).

إلا أن محاضرات الفرع النسائي لم تدم طويلاً، إذ تم التصريح في العام الدراسي ١٩١٢ ـ ١٩١٣ باضطرار الجامعة إلى وقفها "حتى توفق لوضع الخطة التي تتبعها فيه، بحيث يكون موافقاً لحاجات السيدات المصريات" (أحمد بدير، ص١٣٠)، وقد تزامن ذلك مع ظهور أصوات تنادي بإنشاء جامعة خاصة بالنساء، وهى قضية دارت حولها مناقشات عديدة وتباينت فيها أوجه النظر ونشرت على صفحات الجرائد (انظر على سبيل المثال، شكري صادق، "جامعة النساء الشرقيات على بساط البحث"، الجريدة، العدد ١٠٦٦، ١٠سبتمبر ١٩١٠). إلا أن السبب الأساسي لوقف هذه المحاضرات ربما يرجع إلى الموقف المحافظ لكثير من الرجال ممن تجمعوا أمام الجامعة للتعرض للنساء ومنعهن من الحضور لما في ذلك من تشجيع لخروجهن على الآداب ورفع صفة العفاف عنهن لخروجهن من بيوتهن (إجلال خليفة، ص٨٤). وقد أدى مثل ذلك الموقف المحافظ والمتحفظ بشأن خروج المرأة طلباً للعلم إلى إيقاف التدريس في الفرع النسائي عام ١٩١٢ ـ ١٩١٣.

ومع ذلك، ظلت الحركة النسائية المصرية تتنامى وتحقق المزيد من الإنجازات من أجل قضية المرأة المصرية. ولعل موقف نبوية موسى ودورها في حركة تحرير المرأة المصرية أوائل القرن

العشرين قام على أساس إيمانها بالتعليم كوسيلة للتحرر. فالتعليم عند نبوية موسى هو وسيلة للعمل أي الاستقلال الاقتصادي، وهو وسيلة لوعي المرأة أي استقلالها الفكري، وذلك إيمانا منها بالمساواة التامة بين الجنسين. وقد كان العلم بالنسبة إلى نبوية موسى سبيلاً للحرية الإنسانية وممارسة "الحياة الحقيقية"، وهو مايتمثل في كلمتها التي ألقتها على جمع من النساء في إحدى محاضرات الفرع النسائي في الجامعة المصرية، داعية النساء إلى العلم:

"أريد أن نحيا نحن النساء... أريد أن تحيا المصريات حياة حقيقية، فيقبلن على العلم ويسعين إليه سعياً متواصلاً فلا يمضي زمن حتى أرى في هذه الدار مئات من السيدات..." ■

□ □ □

الهوامش

(١) إجلال خليفة، "الحركة النسائية الحديثة: قصة المرأة على أرض مصر"، القاهرة: ١٩٧٣.

(٢) أحمد عبد الفتاح بدير، "الأمير أحمد فؤاد ونشأة الجامعة المصرية"، القاهرة: مطبعة جامعة فؤاد الأول، ١٩٥٠.

(٣) أمين سامي باشا، "التعليم في مصر في سنتي ١٩١٤ ـ ١٩١٥..."، القاهرة: المعارف،١٩١٧.

(٤) حسن الفقي، "التاريخ الثقافي للتعليم بالجمهورية العربية المتحدة في القرن التاسع عشر والعشرين"، دار النهضة العربية، ١٩٦٦.

(٥) عبد المنعم الدسوقي الجميعي، "الجامعة المصرية والمجتمع: ١٩٠٨ ـ ١٩٤٠"، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ١٩٨٢: مقدمة.

(٦) ملك حفني ناصف، "آثار باحثة البادية"، جمع وتبويب: مجد الدين حفني ناصف، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٦٢.

(٧) نبوية موسى، "المحاضرات النسائية في الجامعة المصرية"، في كتاب الأهرام: شهود العصر، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ١٩٨٦.

النماذج النمطية للمرأة في الإعلام وأثرها على وعي النساء

هدى الصدة

يوجد اتفاق بين الباحثين والمهتمين بالحقل الإعلامي، أن هناك تقصيراً واضحاً من قبل وسائل الإعلام في تقديم صورة إيجابية وواقعية للمرأة. ولقد أجمعت الدراسات أن الإعلام يحصر المرأة في أدوارها التقليدية كأم وزوجة فقط، ويتجاهل ويقلل من شأن أدوارها الأخرى كعاملة ومنتجة وشريك فعال في صنع المجتمع. ويجمع الباحثون أيضاً على أن من أخطر السبل التي يستخدمها الإعلام في تثبيت ونشر هذه الصورة الأحادية الملامح وغير المتوازنة للمرأة هو اعتماده على التنميط stereotyping وانحيازه الدائم إلى نماذج نمطية stereotypes جامدة عن المرأة. ونظرة سريعة إلى دراسات حللت المادة الإذاعية الموجهة إلى المرأة(١) وبرامج المرأة في التليفزيون ومحتوى الصحف اليومية والمجلات النسائية(٢) وبرامج التليفزيون والإعلانات والأفلام السينمائية(٣) نخلص إلى كوكبة من النماذج النمطية عن المرأة مؤداها:

١- أن اهتمامات المرأة تنحصر في مظهرها وجسدها وأنوثتها. فهى تعني أساساً بأمور المكياج والموضة، وتبالغ فى الاعتناء بجمالها، وتخشى فقدان شبابها.

٢ ـ أن المرأة لاتستخدم عقلها جيداً، وهى ـ عادةً ـ غير منطقية، هوائية المزاج، لاتتحكم في مشاعرها.

٣ـ أن المرأة كائن سلبي يعتمد على الآخرين، فهى غير مستقلة، تحتاج ـ دائماً ـ إلى توجيه الرجل، وتلجأ إليه لحل مشاكلها.

إن مصطلح النماذج النمطية أو مفهوم التنميط بصفة عامة، أصبح سئ السمعة، ويستخدمه المتخصصون لنقد وسائل الإعلام، وبيان مدى تقصيرها في تحمل المسؤولية الاجتماعية التي تقع على عاتقها. وإذا سلمنا أن على وسائل الإعلام في جميع بلدان

العالم، احترام حق المتلقي باعتباره شريكاً اساسياً أو طرفاً متكافئاً فى عملية الاتصال، وعلي هذا الاساس، يصبح من حقه أن توجه "الرسالة التي يستقبلها تبعاً لحاجته وحاجة مجتمعه الذي ينتمي إليه"(٤) فمن البديهي أن تتحمل وسائل الإعلام في الدول النامية مسؤولية مضاعفة. فالمجتمع النامي، الجاد في محاولة الخروج من أزمته، يسعى إلى أن يستنفر مجهودات وطاقات جميع أفراده وجميع مؤسساته وذلك للعمل من أجل دفع عجلة التنمية والتطور. ومن هنا وجب علينا محاسبة وسائل الإعلام على تقصيرها الملحوظ في تقديم صورة متوازنة للمرأة، وفي تحسين وضعها في المجتمع. وإذا كانت هناك بعض الأمثلة الجادة في طرح قضايا المرأة، إلا أن هذه الحالات المعدودة لاتتعدى كونها الاستثناء الذي يؤكد القاعدة.

ولذلك، قد يكون من المجدي التوقف قليلاً عند مفهوم التنميط وبيان نشأته وكيفية عمله. فهناك بعض الأسئلة الهامة التي عادة ماتنحى جانباً عند استخدام هذا المصطلح. فمثلاً، ليست النماذج النمطية سلبية بالضرورة إذ توجد نماذج تحظى بقيمة مجتمعية عالية. أيضاً، من المسئول عن سيادة النزعة النمطية في وسائل الإعلام؟ هل الإعلام هو المسئول الوحيد عن صياغة هذه النماذج النمطية أم أنها تأتي نتيجة ثقافة سائدة تملي على الإعلام أفكارها. أيضاً، ما علاقة هذه النماذج والواقع المعاش؟. ألا توجد فعلاً نساء لايولون اهتمامهم إلا للأزياء والمكياج؟. ألاتوجد فعلاً نساء قليلات الحيلة، محدودات التصرف؟ ثم ما أثر تلك النماذج النمطية على وعي النساء؟ إن الهدف من هذه الورقة هو فهم طبيعة وخطورة النماذج النمطية على الوعي وذلك من أجل تلمس بدايات لطرق وأساليب التعامل مع هذه الظاهرة.

التعلم والنماذج النمطية

تركز نظريات التعلم الاجتماعي على أثر النماذج المقدمة في المجتمع على عملية تعلم الفرد ووعيه بذاته وتحديده لدوره في المجتمع. ويولي البرت باندورا **Albert Bandura** وهو من أهم مؤسسي نظرية التعلم الاجتماعي، اهتماماً خاصاً لمفهوم ال **modeling** أو اتباع أو تقليد نموذج، باعتباره من أقوى العناصر تأثيراً على تحديد معالم الشخصية والهوية الجنسية.(٥) وتعتبر النماذج النمطية **stereotypes** من أهم العناصر التي تتدخل في منظومة النماذج التي يقدمها المجتمع لأفراده كنماذج يحتذى بها. ويقول والتر ميشيل **Walter Mischel** إن هذه النماذج قد تكون مفيدة في تصنيف وترتيب المعلومات التي يتلقاها الفرد، ولكنها ـ عادة ـ ماتتمكن منه بحيث تصبح عاملاً موجهاً لتشكيل ملاحظاته وردود أفعاله للعالم الخارجي. فعندما يستخدم الفرد هذه النماذج النمطية لتصنيف معلوماته، يميل في العادة الى الاحتفاظ

بالتصنيفـات والتمسك بها ولايعدلها أو يعيـد النظر فيها عند تلقيه لأدلة تتـناقض مع محتوى تصنيـفاته.[٦] وبالرغم من أن مفهوم النماذج النمطية كمـا يستخدمه ميشيل أو باندورا ينصب على وصف إحدى المهـارات المعرفية التى تسـاعد الفرد على إدراك الحيـاة إلا أن بعض علماء التعلم الاجتماعي تناولوا أثر النماذج النمطية الرمزية وعلى رأسها النماذج النمطية الإعلامية.

ويقـول مـاتلين Matlin إن تأثير هذه النمـاذج الرمزية يفسر سلوك أطفال تـربوا في بيئة تسودها علاقات متـوازنة وصحية بين الجنسين ولكنهم استوعبـوا الأدوار النمطية والتقليدية من خلال مشاهدتهم لوسائل الإعلام[٧].

وعلى هذا الأساس، يركـز علماء التربية والتـعليم على دراسة سبل التـعامل مع أثر تلك النماذج النمطية الإعلامية على النساء والرجال من أجل تحقيق نظام تعليمي لايميز ضد المرأة.

مفهوم النماذج النمطية

إن مفهوم النماذج النمطية يستخدم بطرق مختلفة في العلوم الاجتماعية. فهو إن كان كلمة سيئة السمعة في مجال الدراسات الاعلامـية إلا أنه في مجال علم النفس الاجتماعي يستخدم لوصف إحـدى المهـارات المعـرفيـة Cognitive Skills. فـيرى الكـثيـر من علمـاء النفس الاجتماعي أن هذه النماذج عالمية، يستخدمها الإنسان في ترتيب وإعادة جدولة المعلومات التي يتلقاها عن البيئة الاجـتماعية المحيطة به وذلك بواسطة عملية تصنيف المجموعـات الاجتماعية في تقسيمـات عامة. وعلى هذا الأساس، فإنه من الصعب التخلي عن التنمـيط كأداة أساسية في عملية التواصل الاجتماعي بين الأفـراد. وبالرغم من أن هذه النماذج النمطية التي يكتسبها الأفراد لاتستند بالضرورة إلى التـجربة الواقعية وتتسم بالتعمـيم المبالغ فيه، وهي ــ في أغلب الأحيان ــ عبارة عن صور مشوهة لفئـة معينة، إلا أنها لاتأتي من فراغ وتكون مبنية ــ دائماً ــ على جوهر الحقيقة Kernel of truth [٨].

وهناك اتجاه آخر في دراسة النماذج النمطية يسود في أوساط الدراسات الأدبية؛ حيث تقف الشخصية النمطية الأحادية الصفات، السطحيـة، التي يسهل التنبؤ بكل تحركاتها، في مواجهة الشخصـية المستديرة، القادرة على التطور والـتفاعل مع المتغيـرات في الواقع. وفي سياق هذه الدراسات الأدبية، يعتبر التنميط في رسم الشخصيات تقصيراً في العناصر الجمالية التي تتحكم في تذوق العمل الأدبي. ومن هذا المنطلق، نجـد أن غالبية النمـاذج النمطية تستخـدم للتدليل على هبوط مستوى الدراما التليفزيونية مثلاً، وعدم رقيها إلى مستوى الأعمال الأدبية الجيدة.

إلا أن هذه الاتجاهات، على الرغم من ظاهرها الحيادي، تؤدي إلى طمس خاصية أساسية من خصائص النماذج النمطية، وهي علاقتها الوثيقة بالإيديولوجية السائدة. فعندما يربط علم

النفس الاجتماعي بين التنميط ومهارات اكتساب المعرفة، فهو يحول هذه الظاهرة إلى طبيعة بشرية حتمية لافكاك منها. وفي المجال الأدبي كذلك، نرتقي بالتنميط ليصبح جزءاً من جماليات العمل الفني، ونغفل وظيفته السياسية وعلاقته بصراع القوى في المجتمع.

إن أول من صاغ هذا المصطلح كان الصحفي والتر ليبمان Walter Lippmann في كتابه الرأي العام Public Opinion (١٩٢٢)[٩]، حيث أكد على قدرة هذه النماذج في توطيد وطرح مبررات منطقية لسيادة وضع سائد أو فكر مهيمن. ويلفت ليبمان النظر إلى منطقية النماذج النمطية واعتمادها على جانب من الحقيقة، ودورها في تسهيل عملية التعرف على البيئة المحيطة، إلا أنه، على عكس الكثير من الدراسات النفسية الاجتماعية، يركز على الجانب الإيديولوجي في عمل هذه النماذج. فكما يقول ليبمان هي:ـ "ليست محايدة وليست ــ فقط ــ وسيلة لفرض شيء من النظام على الفوضى السائدة في الواقع... هذه النماذج هي وسيلة لفرض أنفسنا والقيم التي نؤمن بها ومواقفنا ومصالحنا على العالم المحيط بنا. إن النماذج النمطية مشحونة بالمشاعر التي أفرزتها، ويمكن اعتبارها القلعة التي تصون التقاليد التي نود أن نحتمي بها والحفاظ عليها"[١٠].

واستناداً إلى هذا التعريف، يجب علينا التعمق قليلاً في خصائص النماذج النمطية. كيف تعمل؟ من أين تستمد قوتها وسطوتها واستمراريتها؟. هل يمكن العمل على تغييرها؟.

١ ـ تعتبر النماذج النمطية من المفاهيم السائدة المتفق عليها في المجتمع. وتستمد قوتها من سيادتها وانتشارها بين أفراد المجتمع كافة كما تتميز بسهولة التوصيل وسهولة التعرف عليها، ولهذا فهي تمثل معاني حضارية واجتماعية مشتركة.

٢ ـ يتميز النموذج النمطي بأنه وصف عام ومبسط لفئة أو مجموعة معينة. ويتم تشكيل وصياغة هذه النماذج على أسس مختلفة منها:

أ ـ نماذج نوعية / جنسية gender - based تعتمد على التمييز بين الرجل والمرأة. مثلاً، نموذج المرأة العاملة المسترجلة يعكس مباديء هذا التمييز. فالنمط القيمة للمرأة هو نمط الأم والزوجة، أما إذا تعدت المرأة الحدود المرسومة لها داخل المنظومة الاجتماعية فتعاقب في الحال.

ب ـ نماذج عرقية ethnic وعنصرية racial تستند إلى التمييز العنصري ضد بعض الأجناس والشعوب. فمثلاً، النموذج النمطي السائد للشخصية العربية في الأفلام والإعلام الغربي يدور حول فكرة أساسية هي أن هذا العربي دنيء وخسيس، يعادي جميع القيم العليا التي تمثلها الثقافة الغربية، ويحاول دائماً أن يدمر مؤسسات هذه الحضارة إما بالخديعة وإما بالعنف.

ج ـ نماذج عن مجموعات منفصلة ومحددة اجتماعياً (الحموات)، أو جغرافيا (الصعايدة)، أو مهنياً (الفنان المجنون).

٣ ـ أغلب الوقت، تعبر هذه النماذج النمطية عن علاقة قوى غير متوازنة بين مجموعتين من البشر، بحيث يتزايد التنميط غن المجموعة الأضعف أو المجموعة التابعة. فالنماذج النمطية عن المرأة أكثر بكثير منها عن الرجل، والنماذج عن العرب في الاعلام الغربي لا تعادلها نماذج مماثلة عن الغربيين في الإعلام العربي. والسبب في هذا يرجع إلى استئثار الرجل بصياغة المفاهيم الثقافية، واستئثار الغرب بوسائل الاتصال والتكنولوجيا العصرية.

٤ ـ لذلك، عادة ماتكون هذه النماذج ذات دلالة منحطة؛ بحيث تكرس قيماً متدنية عن فئة معينة.

٥ ـ النموذج النمطي يستمد شرعيته من خصائص حقيقية أو سمات موجودة فعلاً، إلا أنه يقدم في النهاية جانباً من الحقيقة أو حقيقة مشوهة. فنمط العربي الثري السفيه الذي يجنح إلى العنف، ويشتهي النساء دائماً، يستغل تصرفات بعض أثرياء العرب وسلوكياتهم غير المقبولة في بعض الدول. إلا أن التنميط يعمم تصرفات القلة، لتصبح سمة أساسية للشخصية العربية مما يغذي روح العنصرية، والاتجاه العدائي تجاه العرب بشكل عام.

٦ ـ النموذج النمطي يحول ما هو تاريخي أو مجتمعي إلى خصائص طبيعية وأبدية، مما يؤدي إلى خلق وعي زائف لدي الأفراد. فلأسباب تاريخية لا مجال للخوض فيها الآن، تم استبعاد المرأة من الحياة العامة، وحصر دورها في نطاق الحياة الخاصة، أي في محيط الأسرة. ولإتمام والتأكد من العزلة التامة للمرأة، تم تبرير هذا الوضع بإلصاقه بطبيعتها، ومن ثم يروج لفكرة أن المرأة خلقت بطبيعتها لتوفر الطعام وخدمة جميع أفراد الأسرة، أو خلقت بطبيعتها لتقبل العزلة عن الحياة العامة. وأود هنا التركيز على خطورة هذا المنطق الذي يستمد شرعيته وقوته من طبيعة المرأة، أو طبيعة أية فئة أخرى من البشر. فعندما نسمع كلمة طبيعة نعرف أننا قد دخلنا ساحة الخطاب السلطوي الذي يسعى إلى فرض الهيمنة. فكل الدول الاستعمارية استخدمت كلمة الطبيعة لاقناع الشعوب المستعمَرة أنها شعوب خلقت بطبيعتها غير قادرة على حكم نفسها أو على إدارة شؤونها. ولقد تحدث اللورد كرومر ــ مثلاً ــ عن طبيعة المصريين المتكاسلة، إلى آخره، لينتهي إلى أهمية فرض سيطرة بريطانيا على مصر. وبذات المنطق، تروج وسائل الإعلام نموذجاً نمطياً عن المرأة التى خلقت بطبيعتها، لتكون أماً وزوجة فقط، فإذا تمردت على هذا النموذج تصبح عرضة للتشهير والابتذال، أو على الأقل، ترغم على الاعتذار.

٧ ـ بذات المنطق، تعمل النماذج النمطية على عكس الأوضاع؛ وذلك بتقديمها النتيجة

المنطقية لوضع معين على أنها السبب المحرك لهذا الوضع. فمثلاً النموذج النمطي عن سلبية النساء وعدم قدرتهن على التصرف الجيد، مقارنة بالرجل، يتجاهل دور المجتمع والعائلة والمؤسسات التعليمية في تنشئة الفتاة على الخوف والخضوع، مما يحد ـ فعلاً ـ من قدرتها على التصرف في المواقف الصعبة، بعكس الولد الذي يشجع على الجرأة، وعلى اكتساب الخبرة الحياتية. ومن هنا، يظهر لنا كيف يحول النموذج النمطي النتيجة الحتمية لموقف المجتمع من تنشئة الفتاة، إلى صفة مميزة للنساء على وجه العموم.

ويقدم بيركنز مثلاً آخر لهذه الخصوصية، فأحد النماذج النمطية للمرأة تتعلق بعدم قدرتها على التركيز لفترة طويلة على موضوع واحد أو على مهمة واحدة. ويرى بيركنز أن عدم التركيز على مهمة واحدة، والقدرة على سرعة الانتقال من موضوع إلى آخر من أهم خصائص العمل المنزلي؛ إذ إنه يتطلب من ربة المنزل أن تلبي طلبات مختلفة في آن واحد. هذا على العكس من أغلبية الأعمال الأخرى، التي عادة تتطلب درجة عالية من التركيز على موضوع واحد. ويضع بيركنز يده على طريقة عمل النموذج النمطي فيقول: "يحدد النموذج النمطي الصفة المميزة لعمل ربة المنزل، ثم ينسب له قيمة سلبية ويقررها، على أنها سمة طبيعية للمرأة"(١١).

النماذج النمطية والتحيز

مع اعترافنا بأهمية الرأي الذي يرى في النماذج النمطية شيئاً من الحقيقة، وإن كانت حقيقة مشوهة، إلا أن هناك نظريات أخرى تؤكد على خلو بعض هذه الأنماط من أية حقيقة كانت.

ففي كتابه الشهير (طبيعة التحيز) The Nature of Prejudice، يستخدم أولبورت ALLPORT مصطلح النموذج النمطي كأحد مظاهر السلوك المتحيز فيقول: "بما أن الأشخاص المنحازين عادة ما يستخدمون نماذج نمطية متناقضة، فإن هذا يعد أكبر دليل على أن الصفات الحقيقية للمجموعة المستهدفة، لاتمثل القضية المحورية في تشكيل النموذج النمطي. فالقضية الرئيسية هي أن الكراهية تحتاج إلى مبررات، وأن الإنسان المنحاز سوف يستغل المبررات المتاحة في أي موقف كان"(١٢).

وبهذا، يبتعد بنا أولبورت قليلاً عن قضية المحتوى الحقيقي للنماذج النمطية؛ ليسلط الضوء على الدوافع الكامنة وراء توظيف التنميط.

وفي محاولة للاستدلال على البدايات الأولى للسلوك المنحاز، ومن ثم البدايات الأولى لصياغة النماذج النمطية، خاصة السلبية منها، يطرح أولبورت ثلاث نظريات أو ثلاثة أبعاد تمكننا من إيجاد تفسيرات، للدوافع الكامنة وراء خلق وترويج النماذج النمطية في المجتمعات

المختلفة. وعلى هذا الأساس، نستطيع أن نقول إن النموذج النمطي لم يأتِ من فراغ، ولايستند إلى محتوى حقيقي، أو إلى سمات حقيقية، ولكنه جاء نتيجة لعوامل تاريخية أو اجتماعية أو نفسية[١٣].

أولاً: البعد التاريخي

يهتم المؤرخون بالبعد التاريخي في تشكيل النماذج النمطية من منطلق أن جميع الصراعات التي تجري في الحاضر، لها جذور تاريخية لابد من فهمها وتحليلها في سبيل التغلب عليها. فالنماذج النمطية عن الزنوج في الولايات المتحدة مثلاً، تستند إلى تاريخ طويل من العبودية والصراع من أجل الحرية، ويمكن في هذا السياق، فهم وتفسير جميع النماذج التي تحط من شأن الزنوج، وتشكك في قدراتهم العقلية لتبرير استغلالهم في الأعمال الدونية، ولإحكام سلطة الرجل الأبيض على ثروات البلاد. وتصبح النماذج النمطية ــ هنا ــ وسيلة رائعة للنخبة الحاكمة، في إضفاء الشرعية على مصالح هذه النخبة.

ثانياً: البعد الثقافي الاجتماعي

يهتم علماء الاجتماع بالسياق الاجتماعي والثقافي الذي ينبع منه التحيز. ومن الأسباب التي تغذي التنميط في المجتمع العادات والتقاليد، الحركة بين الطبقات الاجتماعية، الكثافة السكانية، والمصالح الاقتصادية المؤثرة في العلاقات بين فئات المجتمع المختلفة. فالنماذج النمطية تستخدم كسلاح لحماية المزايا الاجتماعية والثقافية لفئة معينة في المجتمع. فمثلاً، النماذج النمطية التي ظهرت أخيراً حول "محدثي النعمة" في مصر، ما هى إلا محاولة من الطبقة الثرية المتحكمة في أمور البلاد، محاربة الطبقة الصاعدة التي تنافسها على السلطة والثروة.

ثالثاً: البعد النفسي

يبحث علماء النفس عن الأسباب النفسية المحركة للسلوك المنحاز الذي ينتج ويتمسك بالنماذج النمطية. فمثلاً، لقد أدت الأزمة الاقتصادية الطاحنة التي نمر بها الآن إلى تفشي الشعور بالإحباط واليأس لدى الكثير من المواطنين، الأمر الذي استدعى اختراع وتقديم كبش فداء للمجتمع. إن النموذج السلبي للمرأة العاملة يخدم هذا الغرض، ومن المتوقع أن ينتشر هذا النموذج ويقوى في ظل طرح زائف لمشكلة البطالة في مصر. فهناك بعض الجهات التي تصور للمواطنين أن المرأة تنافس الرجل في فرص العمل وأنها إذا رضيت بالتقاعد المبكر، أو

إذا تركت وظيفتها سوف تُحَل مشكلة البطالة، وسوف تتوافر فرص العمل للشباب. ومن هنا، يصبح النموذج الذي يحط من شأن المرأة وسيلة للتنفيس عن مشاعر اليأس والإحباط الناتجة عن الأزمة الاقتصادية التي تمر بها البلاد.

النماذج النمطية / الإيديولوچيا / الهيمنة

قد تبدو مهمة التصدي للنماذج النمطية التي تبث عبر وسائل الإعلام مهمة مستحيلة، خاصة إذا اعتبرنا أن هذه النماذج ماهى إلا انعكاس للثقافة السائدة في المجتمع. فهذه النماذج كما ذكرنا تستمد قوتها من التاريخ والمجتمع والتقاليد والعادات وصراعات القوى وهى بالتالي تأتي محكمة وراسخة في ثقافة مجتمع بأثره.

إلا أن مفهوم الثقافة السائدة يثير تساؤلات عديدة. فالثقافة، بالمفهوم العام، هى مجموعة المعاني والقيم الاجتماعية المشتركة التي تتفق عليها مجموعة أو فئة معينة معينة من الناس. ولكن، عن اية ثقافة تتحدث؟. هل هناك ثقافة واحدة لجميع فئات الشعب؟. هل هناك اختلاف بين ثقافة التسعينيات وثقافة السبعينيات؟. كيف نبرر التغييرات المتلاحقة التي حدثت في مصر خلال الخمسين سنة الماضية؟. هل اختلفت منظومة القيم الاجتماعية السائدة الآن عن الثلاثين سنة الماضية؟. أسئلة كثيرة قد تتبادر إلى الذهن، ونجد في نهاية الأمر أن هناك ثقافات لا ثقافة واحدة، وأن الثقافة السائدة تعبر ـ بالتحديد ـ عن الإيديولوچيا السائدة.

وعموماً، ترتبط النماذج النمطية عند المفكرين بمفهوم الإيديولوچيا أكثر منها بالثقافة. ويستخدم بيركنز مصطلح الإيديولوچيا ليعني منظومة من الأفكار والمعتقدات التي تحوي في طياتها قدراً عالياً من التناقض والغموض والفوضى المعرفية. (١٤) ويضيف أوساليفان أن الإيديولوچيا تعكس العلاقات الاجتماعية بحيث تكرس لمصالح طبقة دون الأخرى أو مجموعة دون الأخرى، وذلك بواسطة العمل على سيادة أفكار ومعلومات تقدم على أنها طبيعية ومنطقية (١٥).

إن الإيديولوچيا تبرر هيمنة السلطة الحاكمة. إلا أننا مع اعترافنا بسطوة الإيديولوچيا، يجب أن نعي ونفهم كيفية ظهور الإيديولوچيات المضادة التي تضعف السلطة الحاكمة، وتفتح الباب أمام التيارات المعارضة. فبالرغم من قوة الإيديولوچيا إلا أنها ليست مطلقة ولا أبدية.

وأخيراً، وجب التوقف قليلا عند مفهوم الهيمنة الذي يتردد كثيرا في سياق تحليل نشأة النماذج النمطية وسيادتها. هذا المفهوم بلوره جرامشي Gramsci في الثلاثينيات من هذا القرن واستخدمه لوصف قدرة الطبقات الحاكمة في بعض المراحل على فرض وتعزيز قوتها وسيادتها الاقتصادية والسياسية والثقافية، دون أن تلجأ إلى وسائل القمع المباشرة لتحقيق

مصالحها، ولكن من خلال إنتاج وترشيد صور وقيم اجتماعية وثقافية تؤيد مصالحها المباشرة. والعنصر الأساسي في مفهوم الهيمنة عند جرامشي هو أن القهر الذي يمارس ضد مجموعة معينة لايمارس على مستوى الإدراك الواعي، أو بعبارة أخرى، إن المجموعة المستهدفة تستوعب وتوافق على المنظومة الاجتماعية التي تقهرها، وبذلك تشارك هذه المجموعة في تكريس أو إعادة إنتاج أفكار وعلاقات تتعارض مع مصالحها[١٦]. وهنا تتضح العلاقة الوثيقة بين الهيمنة والنماذج النمطية التي تعتبر من أهم الوسائل، التي تستخدم في خلق وعي زائف لدى الأفراد؛ مما يؤثر على وعيهم بأنفسهم، وعلى علاقاتهم بالعالم، وبقية أفراد المجتمع.

كيف نتصدى لهذه الظاهرة

كما ذكرنا في بداية هذه الورقة، هناك أبحاث كثيرة تناولت بالرصد والتحليل، صورة المرأة في وسائل الإعلام المختلفة، انتهت جميعها إلى أن الإعلام يحصر المرأة في مجموعة من النماذج النمطية التي تكرس لأفكار وأوضاع لاتتواءم مع متغيرات العصر، ولاتتفق مع واقع المرأة المعاش. ويجمع الباحثون على أهمية التصدي لهذا التنميط الذي يحد من قدرات المرأة، ويعوق تقدمها وتطورها، وبالتالي يحول دون تطور وتقدم المجتمع ككل.

وتتلخص الحلول التي يقترحها المهتمون بشئون المرأة في بعض النقاط:

١ـ نظرا إلى العلاقة الوثيقةبين التنميط والإيديولوجية الحاكمة، فعلى النساء أن يسعوا إلى مشاركة في الحياة العامة بكل جهدهم؛ لكي يتمكنوا من الوصول إلى مراكز صنع القرار التي توجه المسار السياسي والاقتصادي، وايضاً الاجتماعي والثقافي.

٢ـ وإلى أن يتحقق هذا، فعلى وسائل الإعلام المختلفة أن تعي أهمية دورها التثقيفي والتنموي، وأن تدرك أنه لن تكون هناك تنمية أو تقدم بدون تحسين وضع المرأة في المجتمع، ولهذا يجب أن نبذل جهداً في تقديم نماذج إيجابية عن المرأة، وفي الابتعاد عن نزعة التنميط ومظاهر التمييز كافة ضد المرأة. بعبارة أخرى، يتعين على وسائل الإعلام الالتزام بالأمانة في تقديم المرأة في أدوارها المتعددة التي تمارسها في الحياة اليومية، وعدم حصرها في بوتقة من الافتراضات غير الواقعية عن طبيعتها وعن دورها الأساسي، وهى افتراضات يدحضها الواقع المعاش للمرأة التي تعمل طوال الوقت، وتساهم بإيجابية في صنع الحضارة والمجتمع. وهذا المطلب مبني على افتراض ان واقع المرأة يتناقض مع الصورة المقدمة عنها.

٣ـ ومن هنا؛ يجب على وسائل الإعلام نشر المعلومات الصحيحة عن الواقع المعاش للمرأة، وعدم تشويه الحقائق. ومن الأمثلة التي يمكن أن نسوقها عن اختلاف الواقع المعاش

عن الرسالة التي تصل إلى المشاهد من النماذج النمطية السائدة تتعلق بنموذج المرأة العاملة التي تطالب ـ دائماً ـ بالاعتذار عن عملها، والتي تتهم ضمنا أو صراحة بالتقصير في حق أسرتها والتي تتحمل مسئولية تفكك الأسرة أو فشل الأولاد وحدها. هذا النموذج السلبي يوضع ـ دائماً ـ في مواجهة نموذج قيمة، وهو نموذج المرأة الأم، ويصبح النموذج السلبي للمرأة العاملة وسيلة لبث إشارات متواصلة للمرأة؛ لكي تلتزم بوظيفة واحدة وهى وظيفتها كأم وربة أسرة، وأن تترك مجال العمل خارج المنزل للرجل. هذا النموذج السلبي مبني على فرضيتين غير صحيحتين: الأولى: إن عمل المرأة نوع من أنواع الرفاهية أو المهمة الإضافية التي يمكن الاستغناء عنها بناء على رغبة المرأة. ويتجاهل هذا الافتراض واقع أننا نعيش في مجتمع نامٍ يحتاج إلى عمالة المرأة وعمالة الرجل، ويتجاهل حاجة النساء الاقتصادية والاجتماعية للعمل. والفرضية الثانية تتجاهل حقيقة أن المرأة ليست عاطلة عن العمل وأن النساء يعملن دائماً. فجميع الإحصائيات تؤكد على أن مساهمة المرأة في القطاع الزراعي تفوق مساهمة الرجل، كما أن هناك إحصائيات أظهرت أن ٢٥٪ من الأسر المصرية تعولها امرأة، مع ملاحظة أن هذه الإحصائيات ترصد فقط تلك الأسر التي تتحمل فيها المرأة مسئولية الإنفاق كاملة، ولاتأخذ في الاعتبار مساهمة المرأة في ظل وجود عائل آخر للأسرة.

إن التقليل من شأن المرأة العاملة في وسائل الإعلام، وإجبارها في أغلبية الأفلام والدراما التليفزيونية على الاعتذار عن عملها، أو التخلي عنه في سبيل الأسرة لايساعد المرأة على استغلال إمكاناتها، ويعوق حركة التقدم في المجتمع، ومن ثم وجب اتباع منهج اكثر واقعية في معالجة القضايا.

٤ـ وهناك دراسات تعمل في اتجاه المشاركة في رسم السياسات والتوجهات الإعلامية، وهو اتجاه مهم يحاول الوصول إلى مراكز صنع القرار، والتأثير عليها تأثيراً مباشراً. (١٧) كما يسعى هذا الاتجاه إلى خلق جسور مع الإعلاميين والقائمين على المؤسسات الإعلامية بهدف مدهم بالمعلومات ونتائج الأبحاث. ويفترض هذا الاتجاه أن هناك صورة واقعية وصحيحة يتعين على الإعلام أن يلتزم بها، وينشرها عبر وسائله المختلفة.

ملاحظات ختامية

ومع الاعتراف بأهمية العمل على إنجاح هذه المحاولات التي تسعي إلى تصحيح مسار الرسالة الإعلامية، إلا أنه يتعين علينا أن نتوقف قليلاً عند بعض التساؤلات التي تثيرها هذه المحاولات. فالافتراض الأساسي الذي يحرك مجهودات المهتمين والمهتمات بصورة المرأة في الإعلام أن هناك صورة غير صحيحة للمرأة تكرس عبر وسائل الإعلام وأنه ما علينا إلا

استبـدال هذه الصورة بأخرى أكثـر واقعية. هذا الاتجـاه يغمض عينيه عن عـلاقة هذه الصور وهذه النماذج النمطية بعلاقات القوى وآليات السلطة في المجتمع. وإذا أخذنا في الاعتبار هذه الآليات، سوف نكتشف أن المشكلة لن تحل بمجرد توصيل المعلومـات الصحيحة للقائمين على الإعلام. ونتساءل هنا هل آن الأوان لخوض تجربة الإعلام البديل والإذاعة البديلة إلى آخره؟.

أيضاً، يتعامل معظم الباحثين مع جمهور النساء على انهم متلقون سلبيون، مسلوبو الإرادة والتفكير. فالافتراض السائد أن أغلبية النساء تشكلن حياتهن متأثرات بما يصل إليهن من خلال هذه النماذج الـنمطية. إلا أن هناك جهـلاً بحثـياً بيّناً عن عـلاقة الفئـات المختلفـة من النساء بالنماذج النمطية المفـروضة عليهم. مثلاً، ما موقف أو رد فـعل المرأة الريفية إزاء نموذج المرأة العاملـة الذي يَفترض أن المرأة العـاملة هى التي تعمل فـي مؤسسـة أو شركة أو التـي تعمل مهندسة أو طبيبة أو مدرسة؟. هذا النموذج الذي يقلل من شأن عمل المرأة ويقدمها فاشلة في حياتها الأسـرية يعتمد على التعارض المفتـعل والزائف بين العمل داخل نطاق المنزل، والعمل خارج المنزل. وتكون الـرسالة المستـترة لهذا النمـوذج، أن على النساء المتـعلمات من الطبـقة المتوسطة ترك وظائفهم الرسمية، والعـودة إلى المنزل لرعاية أسرهم. ما أثر هذا النموذج على المرأة الريفية التى تعمل طوال الوقت دون أن تجد أي تعارض بين العمل خارج وداخل المنزل؟. ما أثر هذا النموذج على المرأة المتـعلمة التي يمثل دخلها إحدى الدعائم الاقتـصادية لأسرتها؟. ثم، ما رد فعل المرأة التي تعمل في القطاع غير الرسمي، المرأة الخادمة، التي لايعيرها أحد أي انتباه، ولايُعترف بها على أنها امرأة عاملة؟.

لقد أصـبح ضرورياً أن يتـجه الدارسون إلى تحليـل آليات التفـاعل والتلقي بين الجمـهور ووسائل الإعـلام المختلفـة لكي نخرج بنتـائج أكثـر دقة عن آليات التـأثير والتـأثر بين المتلقي ووسائل الإعـلام، وقد تؤدي هذه النتائج إلى اكـتشاف أشكال من الوعي لدي النسـاء تجعلنا نعيد النظر في الاتجاه البحثي الذي يفـترض أن النساء مسلوبات الإرادة وأنهن يعانين من وعي زائف (انظر مقالة هبة الخولي في هذا العدد)، كما قد تؤدي إلى كشف الستار عن ثغرات في نسيج الإيديولوجيـا المهيمنة يمكن اختراقـها واستغلالهـا، في خلق مساحات أكـبر من حرية التعبير والمشاركة للنساء

كما أصـبح ضرورياً الالتفات إلى أثر النمـاذج النمطية على العمليـة التعليميـة، ومحاولة الوصول إلى طرق معالجة آثار تلك النماذج، وتدخلها في السـياق التعليمي. وكما تبين تيريزا مـاكورمـيك Theresa Mcormick ليس من المحـتم أبداً الانتظار إلى حين تختـفي تلك النمـاذج النمطية من وسـائل الإعلام، ولكن توجـد أساليب ومناهج يمكـن اتباعهـا في إطار العملية التعليمـية؛ لكسر سطوة تلك النماذج على وعي المتلقين. (١٨) وقـد تكون أول خطوة

في سبيل تحقيق هذا هى تـفكيك المفهوم، وتسليط الضوء على العوامل التاريخية والاجـتماعية والسياسية التي تشكل النموذج، وتوجه مساره ■

□ □ □

المراجـــــــع

١ـ سلوى عبد البـاقي، صورة المرأة المصرية، دراسة في تحليل مـضمون بعض البرامج الإذاعـية، رسالة دكتوراةغير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة ١٩٨٢.

٢- ناهد رمزي وآخرون، صـورة المرأة كما تقدمها وسـائل الإعلام، دراسة في تحليل مضمون الصـحافة النسائية، المجلد الثاني، المركز القومي للبحوث الاجتماعية، القاهرة، ١٩٨٣. عواطف عبد الرحمن.

٣ ـ "صورة المرأة في الصحف والمجلات العربية: دراسة حالة مصر" في دراسات في الصحافة المصرية والعربية، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ١٩٧٧.

٤ـ ناهد رمزي، المسئولية الاجتماعية لوسائل الاتصال وتغيير مكانة المرأة، بحث مقدم إلى اللجنة القومية للجمعيات غير الحكومية للسكان والتنمية، القاهرة، ١٩٩٥.

5- Albert Bandura, "On Modelling" in **Readings in Personality**,ed. Harriet N. أنـــظــــر Mischel and Walter Mischel, New York: Holt, Rinehart and Winston Inc. 1973; also Joan E. Grusec, "Social Learning Theory and Developmental Psychology: The Legacies of Robert A Sears and Albert Bandura "in **A Century of Development Psychology,** ed. Ross D Parke et al, Washington D.C., American Psychology Association, 1994.

6- Walter Mischel, 'Sex - typing and Socialization" in **Carmichael's Manual of Child Psychology** Vol. II, 3rd. Ed. edited Paul H. Mussen, New York: John Wiley and Sons Inc., 1970, p.10.

7- Matlin quoted in Theresa Mickey McCormick, **Creating the Non Sexist Classroom: A Multicultural Approach**, New York and London: Teachers' College Press, 1994, p. 41.

8- Elisha Babad, Max Birnbamm and Kenneth Benne, **The Social Self: Group Influences on Personal Identity**, Beverly Hills, Cala Sage, 1983, p.75.

9- Walter Lippmann, **Public Opinion**, New York, Macmillan, 1992.

10- Lippmann, p. 96.

11- T.E. Perkins, 'Rethinking Stereotypes," in **Ideology and Cultural production**, ed. Michele Barrett et al, London, Croom Hall, 1979, p.154

12- Gordon W. Allport, **The Nature of Prejudice**, New York, Doubleday Anchor Books, 1958, p. 191.

13- Allport, p. 208.

14- Perkins, p. 135.

15- Tim O' Sullivan et al, **Key Concepts in Communication and Cultural Studies**, London and New York Routledge, 1994.

16- A. Gramsci, **Prison Notebooks**, London, Lawrence and Wishart, 1971.

١٧- ناهد رمزي وسعد لبيب، توجهات مقترحة لبرامج المرأة، ورقة غير منشورة مقدمة للجنة الإعلام في المجلس القومي للأمومة والطفولة، ١٩٩٤.

18- See Theresa Mickey McCormick, **Creating the Non Sexist Classroom.**

تعليم المرأة.. لماذا؟

نولة درويش

"من المدهش أن عمر نظام التعليم في مصر يفوق المائة والخمسين عاماً، وقد احتفلت مصر هذا العام بمرور مائة وعشرون سنة على افتتاح أول مدرسة لتعليم البنات. ورغم ذلك، فإن معدلات الأمية تقدر رسمياً بحوالي ٥٠٪.

والواقع أن هذا الرقم يخفي حقيقة الأمية في مصر، حيث يقوم على افتراض أن إتمام أربع صفوف من التعليم الابتدائي في مصر يكفي لمحو "الأمية الوظيفية". ولكن تشير كل الدلائل المتاحة أن إتمام هذه الصفوف الأربع لايكفي لاكتساب أساسيات القراءة والكتابة والحساب، أي مجرد "الأمية الهجائية". وبالإضافة، فإن الفئات الاجتماعية الأضعف، النساء والفقراء، يعانون معدلات أعلى من الأمية[١]

نظرة عامة.

عندما نتطرق إلى موضوع التعليم في مصر وتعليم الإناث بشكل خاص، ندخل إلى إحدى المناطق التي تتجلى فيها كل صور التمييز: التمييز المبني على أساس الوضع الاجتماعي، والتمييز المبني على أساس الممارسات والسياسات العامة، والتمييز المبني على أساس التفرقة بين الجنسين.

ففي ظل سياسات التكييف الهيكلي وما نتج عنها من خصخصة معظم الخدمات الاجتماعية، أصبح شعار "التعليم للجميع" مجرد شعار أجوف خاصة عند تطبيقه على أشد الفئات فقراً في المجتمع. فرغم المجانية المزعومة للتعليم الحكومي، نجد الأهل يتكلفون مصاريفاً لتعليم أبنائهم تتعدى مجرد رسوم المدارس التي أرتفعت هي الأخرى في المرحلة الأخيرة، بل تضم بنوداً أخرى منها الأدوات اللازمة للتلميذ من كراسات وأدوات مكتبية أصبحت باهظة الثمن، مروراً بالأعباء الإضافية للتعليم كالأزياء الخاصة بالمدارس ومصاريف انتقال الأطفال منها وإليها، وصولاً إلى مجموعات التقوية والدروس الخاصة، أي تلك الإتاوات التي تفرض فرضاً على الأسر والتي أصبحت كابوساً يعاني منه كل من له أطفال في المدارس وحتى من هم في مرحلة الجامعة. وبالتالي، أصبح توفير التعليم للأبناء (والبنات) ترفاً لاتقدر على تحمله عائلات كثيرة.

إلى جانب ذلك، فإن مردود التعليم لم يعد واضحاً على صعيد الفرد ولا على صعيد المجتمع. فعلى صعيد الفرد، يسمع التلميذ وأهله يومياً عن طابور العاطلين من الخريجين وعن عدم توفر فرص عمل كافية لكل من يحمل شهادة مدرسية أو جامعية. وعلى صعيد المجتمع، لم يعد التعليم قيمة يفتخر بها الناس، حيث حلت محلها قيم ومفاهيم جديدة مرتبطة بأساليب الربح السريع وبمباراة الاستهلاك الجنوني التي لا تتمشى مع ما يمكن أن يوفره من دخل مجرد الحصول على قدر من التعليم كما كان في الماضي. ناهيك عن الظروف التي تمارس فيها العملية التعليمية بدءاً بحشر أعداد غفيرة من التلاميذ في نفس الفصل (قد تصل أحياناً إلى ٨٠ طفل في الفصل)، وما يعنيه ذلك من عجز المدرسين عن الاهتمام الفعلي بالأطفال بالإضافة إلى ظروف المدرس ذاته التي تمنعه من أداء رسالته بقناعة حقيقية، خاصة حينما يكون مضمون المادة التي يتعامل معها عبارة عن مناهج منفرة، لاتتمشى لا مع الواقع الحي الذي يحياه المتلقون لهذا التعليم، ولا مع متطلبات نهايات القرن العشرين.

ولنا أن نتساءل هنا كيف ومتى يقرر الفرد، في حالة الإندراج في فصول محو الأمية - أو أهله في حالة قرار إلحاق الطفل بالمدرسة - الحصول على التعليم. ما هي الحوافز التي يجب توفرها حتى يقرر الفرد أو المسئولون عنه أن التعليم شيء يستحق التضحية بأشياء أخرى ؟

إن قرار الإنسان في التعليم أو قرار الأهل تعليم أطفالهم ينبع بكل تأكيد من النظرة إلى التعليم: إلى أي حد يلبي التعليم احتياجاً في الإنسان ؟ إلى أي حد يقيم المجتمع التعليم ؟ هل الشكل المتاح من التعليم ناجح أو غير ناجح من وجهة نظر المتلقي ؟ هل بالفعل يؤدي التعليم إلى تطوير حياة الإنسان أم أنها مجرد أقاويل أو "إشاعات"؟

هذا عن التعليم بصفة عامة.

الإناث

أما بالنسبة للإناث بالذات، فإن الصورة أكثر قتامة وتشتد هذه القتامة كلما اقتربنا من المناطق التي تفتقر إلى الخدمات الأساسية: أي الصحة بما تتضمن من مفاهيم أخرى، من مياه قابلة للاستهلاك الآدمي ومن مسكن مناسب ومن مصارف للنفايات ومن حد أدنى من الخدمات الصحية التي تحافظ على صحة الإنسان، والمواصلات العامة، والتعليم، والترفيه، الخ...

وفي مجال التعليم نجد أن نسبة الأمية تصل إلى ٥٣,٤٪ بين الإناث في الحضر مقابل ٢٦,٦٪ عند الذكور وترتفع هذه النسبة إلي ٧٦,١٪ عند الإناث الريفيات مقابل ٤٧,٣٪ عند الذكور. كما تقول الأرقام لعام ١٩٩٠[٢] أن نسبة الأمية العامة عند الإناث تصل إلى ٥٩,٢٪ في مقابل ٣٥,٥ ٪ عند الذكور. إن هذه الأرقام المجردة تبين لنا، من جهة، التفاوت الكبير بين المدينة والريف، كما تبين لنا التفاوت الكبير بين الإناث والذكور، ثم تعطينا مؤشراً خطيراً لمدى استفحال ظاهرة الأمية بالنسبة للجنسين في المجتمع. ويمكن أن نتصور تضخم هذه الظاهرة بعد مضي سنوات على تطبيق سياسات التكيف الهيكلي وانعدام توفير الخدمات، أو توفرها بطريقة شكلية لاتمكن الفئات المحرومة أصلاً من الانتقال الكيفي من حالة إلى أخرى. إن الأرقام سابقة الذكر تؤكد بالضرورة على وجود تمييز بين الفئات الاجتماعية المختلفة ولكن كل تمييز نسبي، ومما لا شك فيه أن التمييز الواقع على المرأة يفوق بكثير نفس التمييز الواقع على الرجل.

إن هذا التفاوت الموجود بين الجنسين يتسبب في تأصيل وتعميق مظاهر التمييز الأخرى الموجودة بينهما. ويتجلى هذا في أكثر من جانب، منها على سبيل المثال لا الحصر: إحساس المرأة بالدونية وعدم القدرة على التفكير الحكيم واعتمادها لكل مايراه الرجل صائباً، فهو "الأكثر معرفة وحكمة". ثم حرمان المرأة من المشاركة في اتخاذ القرارات داخل الأسرة، وحرمانها من الحصول على فرص متكافئة في العمل وحصرها في الأعمال ذات الطبيعة الأدنى والنظر إليها باعتبارها قوة عمل رخيصة وعدم اعتبار عملها غير النظامي عملاً ذا قيمة وحتى تجنب ذكره في الإحصائيات الرسمية، وعدم مشاركة المرأة في الحياة العامة وبالتالي في اتخاذ القرار السياسي، وتقديم صور مشوهة للمرأة في وسائل الإعلام وبالتالي المزيد من التعميق في إتلاف الوعي الشعبي الذي يتأثر بطريقة مباشرة وكبيرة من هذا الإعلام خاصة ما يقدم في التليفزيون والراديو اللذين يدخلان كل بيت من بيوت مصر، الخ... وليس أدل على هذا الحال من النكتة التالية:

"يحكى أن امرأة كانت تشكو لزوجها من حالها ومن همومها ومن تعبها، فقال لها: لماذا تشكين، أنت تقومين بالمهام الصغيرة وأنا الذي أتحمل الأعباء الكبيرة. فلما استفسرت منه عما

يعنيه قال لها: مثلاً أنت تنظفين المنزل، وتدبرين المصروف، وتفكرين في تعليم الأطفال ثم تفكرين في زواجهم وتدبرين الاحتياجات لهم ولي، أما أنا فأفكر في مشكلة الشرق الأوسط وفي مشكلة البوسنة والهرسك وفي مشكلة الشيشان !...»

ومع هذا التفاوت بين الجنسين تتأصل النزعة الأبوية في المجتمع والتي تستند على نمط العلاقات التراتبية حيث تعتبر أدوار المرأة مساندة لأدوار الرجل. إن هذا هو الأساس الذي تجد فيه الحركات الأصولية التربة المواتية لتكريس المواقف التمييزية تجاه النساء وإرجاء المرأة إلى أدوار منقوصة واعتبارها مواطناً من الدرجة الثانية إلى حد المناداة بإبقائها في المنزل. ولا نستغرب إذن - بل نكتفي بالشعور بمرارة عميقة وبخوف فعلي على مستقبل مجتمعنا - عندما نجد طالباً في إحدى جامعات مصر يطالب بشطب «العنصر النسائي» من الإشراف على رسالة الدكتوراه التي يقوم بها. وعندما يصل الأمر إلى حد المحاكم، وفي سابقة ليس لها مثيل في التاريخ المصري، تصدر المحكمة حكماً مؤيداً لهذا الطلب[٣]. إن هذا الحدث يندرج في إطار مسلسل التمييز ضد النساء ومحاولة إقصائهن من أية عملية تعليمية، فمن كانت غير متعلمة عليها أن تبقى هكذا، أما من كانت متعلمة، فهناك طرق أخرى لإستبعادها من عالم العلم والمعرفة. ولابد أن إدراك هذا الواقع هو الذي أدى في عام ١٩٩٢ إلى مظاهر الهستيريا الجماعية عند بنات المدارس لدرجة أن المواطنين اعتقدوا في انتشار مرض غريب بينهن أو في تدخل مباشر لبعض الجماعات المناهضة للمرأة. ولكن المسألة لم تكن بحاجة إلى تدخل مباشر أو فعلي، بل كانت المسألة عبارة عن خوف كامن في النفوس يصل إلى حد الاكتئاب، فلا مستقبل ولا أمل أمام هؤلاء الشابات، غير البقاء في المنزل في انتظار الفرج الذي يأتي به العريس.

وعلى المستوى العائلي، نجد الأسر تميز منذ الولادة بين الإناث والذكور، مفضلة الأخيرين وموفرة لهم كل ما تستطيع من سبل الراحة ومن فرص للحياة. فلو كان هناك طفلان في أسرة واحدة من أسر مصر الفقيرة وكان أحدهما ذكراً والثاني أنثى وكان البيت لايمتلك غير بيضة واحدة، من الذي سيأكل هذه البيضة أو من الذي سيشرب كوب اللبن الوحيد الموجود بالمنزل أو من منهما الذي سيؤخذ إلى الوحدة الصحية في حالة مرض الأثنين، ومن منهما سيفضل دخوله إلى المدرسة وتستقطع من أجله الأسرة القوت حتى ينجح، ومن... ومن... ؟ إن الإجابة لاتحتاج إلى برهان، فهي موجودة بيننا وحولنا حتى دون الحاجة إلى إجراء بحوث ميدانية لإثباتها، فكم من البحوث أجريت حتى الآن وأثبتت هذا الواقع.

إن الاستثمار في الذكور يعتبر عند الأسر عامة أجدى من الاستثمار في الإناث، فالذكر هو الذي يحتفظ بممتلكات العائلة، بينما نتاج الاستثمار في الأنثى يذهب إلى رجل غريب في معظم الأحوال، هو الزوج. وحتى في حالة زواج الأقارب، فإن الابن أولى من ابن الأخ أو

الأخت. كما أن ظروف التعليم، خاصة في الريف، قد تضطر البنات إلى الذهاب إلى أماكن بعيدة، ويخشى الأهل ابتعادهن أو تأخرهن ليلاً. بالإضافة إلى ذلك، فإن عمل الإناث مطلوب في المنزل وفي الحقل. في المنزل حيث تقوم الطفلة بمعاونة البالغات من النساء في كل الأعباء المنزلية، بدءاً بتربية الصغار، ومروراً بكل الأعباء الأخرى مثل رعاية الغنم وجلب المياه اللازمة للمنزل والتنظيف، الخ... أما في الحقل أو في المصنع، فإن قوة العمل النسائية أرخص وأدق من قوة عمل الذكور. ويحضرني بهذه المناسبة زيارة قمت بها لإحدى القرى المجاورة للفيوم، حيث يتم على مستوى القرية صناعة أنواع من السجاد الفاخر، وقد فوجئت بأن معظم العاملين في البيوت التي تخدم هذه الصناعة من الأطفال الإناث، حيث شرح لي أحد المراقبين أن أصابعهن الرفيعة أقدر من غيرهم على الإتيان بالرسومات الدقيقة البديعة التي تخرج من تحت هذه الأيادي الصغيرة. كما رأيت المشرف على العمل يزجر بنتين لم تتجاوزا السادسة لأنهما لعبا قليلاً في ركن كانتا يقومان فيه بتنقية الخيوط. أما عن الحقول، فلا يخفي على أحد أن قطف الياسمين والنباتات العطرية الأخرى التي تصدر إلى الخارج لصناعة أرقى البارفانات العالمية والعطور تحتاج إلى نفس الأصابع الدقيقة.

وهكذا، فإن الاستثمار في تعليم الإناث يأتي في مراتب لاحقة، وبعد مجموعة من الحسابات ليست بكل تأكيد الأولوية فيها لتعليم البنت كقيمة في حد ذاتها.

لماذا أتعلم في هذه الظروف؟

يحكى أن الحكومة أدخلت المياه العذبة إلى إحدى القرى المصرية إلا أن نساء القرية ظللن يذهبن إلى الترعة لغسل الملابس والأواني وللاستحمام. أجريت دراسة على هذه القرية لمعرفة أسباب إحجام النساء عن استعمال المياه العذبة ووجد الباحثون أن الترعة تمثل مكاناً ذا جاذبية خاصة بالنسبة للنساء. فهو المكان المشترك الذي يلتقين فيه، ويتبادلن الأخبار، ويسترحن قليلاً من أعمال المنزل والحقل، ويراهن شباب القرية فتنعقد فيه قصص الحب وتنظم الزيجات، الخ... هذه القصة لها أكثر من مغزى: ليس كل ما نظنه مفيداً للآخرين هو بالضرورة مفيد من وجهة نظرهم؛ أننا حينما نحاول إدخال ممارسات معينة على حياة الناس، لابد أن نفكر أولاً كيف نعوضهم عن المزايا التي يفقدونها بسبب دخول أنماط جديدة من السلوك أو من التفكير أو من كليهما في حياتهم؛ أن أي شيء جديد لابد لكي ينجح أن يلبي احتياجاً أو مجموعة احتياجات لدى متلقيه.

عندما تطرقنا في مركز دراسات المرأة الجديدة إلى قضية المرأة والتعليم تناولناها من زاوية المشاكل التي تعترض محو أمية النساء البالغات. فنسبة أمية النساء في مصر تمثل عائقاً خطيراً

أمام تحرر المرأة وإمكانية إندراجها كعضو كامل الأهلية في عملية التنمية. وكي نكون رؤية مبنية على تجارب متعددة ومختلفة، قررنا عقد ورشة عمل تحت عنوان "المرأة وتعليم الكبار" استهدفت مناقشة وتقييم المناهج المختلفة المستخدمة في تعليم الكبار في مصر وخاصة تلك التي توجه إلى النساء، وتحديد المشكلات التي تعترض العاملين في هذا المجال، والخروج بتوصيات خاصة بالقضايا المطروحة للمناقشة. وقد انعقدت هذه الورشة في سبتمبر ١٩٩٠ وصدر كتاب عن أعمالها في عام ١٩٩٢. كان هناك شبه إجماع في المداخلات التى قدمت على اعتماد المنهج الفكري لباولوفريري في تناوله للعملية التعليمية. وقد ترادف مع هذا الإجماع، إجماع من نوع آخر ينصب على فشل المناهج المعتمدة رسمياً لمحو الأمية في مصر. إلا أن الفارق كبير بين منهج فكري ينظر إلى الإنسان على أنه مصدر ثراء لاينضب ومقررات دراسية مصمتة تستخف بعقل الدارسين وتعتمد على نظرة استعلائية تعتبر كل من لايعرف القراءة والكتابة في مرتبة ذهنية أدنى. المقارنة هنا غير واقعية وغير منصفة للمنهج الثاني الذي نبع من أذهان محشوة بأفكار القرون الوسطى في التعليم.

في سياق المناقشات، ظهرت أفكار تميل إلى أولوية تدريس الأبجدية ولكن المنطلق في هذا الطرح كان أن محو الأمية الأبجدية "يجب أن يمثل أولى خطواتنا حتى نستطيع أن نتعامل مع الأمية العامة"(٤). إلا أن هذه الفكرة قد دحضت من متحدثين آخرين، فنقرأ في مسار المناقشات أن "الأمية ليست هي العجز عن القراءة والكتابة وعلينا أن نميز بين شيئين: بين الجهل والمعرفة. القراءة والكتابة هي واحدة من الوسائل الهامة للتواصل المجتمعي. لكننا لانريد أن ننظر إلى الأمي باعتباره شخصية محكوم عليها بالإدانة، ولا أن نقول كما يقول البعض، لكي نتخلص من الأمية يجب أن نتخلص من الأميين"(٥).

كان هناك هجوم شبه إجماعي من المشاركين في الورشة على المناهج الرسمية وطرق التعليم سواء الخاصة بالمدرسة النظامية أو تلك التي تدعي محو أمية الكبار. كما أشارت أكثر من مداخلة أن هناك تعمداً لتجاهل وضعية المرأة في المجتمع وأن الإبقاء على أميتها هو إحدى وسائل إخضاعها للتسلط الأبوي.

وقد تضمنت ورشة العمل، إلى جانب المداخلات النظرية، تقديم خبرات ميدانية في مجال محو أمية النساء. فمنها ما يتعلق بالتعليم في مجال الصحة، ومنها ما يمتد إلى مجالات أخرى مثل المناقشات ذات الطابع الثقافي أو السياسي، ومنها من استخدم الكتب المعتمدة من الوزارة، ومنها من اختبر كتباً أخرى مستوحاة من منهج باولو فريري، كل تلك التجارب لها قاسم مشترك وهو تعلق الدارسين بمن يشعرون فيهم عدم التكبر والصدق في الأداء والرغبة في التواصل.

فمن تطبيقات اللجنة الماسكونية وجمعية كاريتاس لأفكار باولو فريري من خلال برنامج "تعلم... تحرر"، إلى التجربة الشخصية للدكتورة/ سهام هندي في الريف المصري أولاً، ثم في أحد الأحياء الشعبية بالقاهرة والتي تتلخص في إدخال مفاهيم الوعي الصحي على النساء، باعتبارها إحدى المداخل لمحو الأمية، مروراً بتجارب اتحاد المرأة الفلسطينية في محو الأمية الأبجدية إلى جانب إدخال بعض المفاهيم المتعلقة بالتوعية القانونية والسياسية، وصولاً إلى دراسة حالة المرأة في الريف المصري التي قدمتها الدكتورة/ نادية جمال الدين وهي مبنية على بحث ميداني قامت به عام ١٩٨٨ في عدد من قرى محافظة المنوفية.

وطبيعي أن نتساءل هنا، هل نجحت هذه التجارب أم انتهت كما حدث لسابقاتها ؟ بعضها نجح، وبعضها انتهى، والبعض الثالث مازال في طور الاختبار.

إلا أن كل هذه التجارب هي تجارب فردية بمعنى أنها تجارب قام بها فرد أو مجموعة أفراد وهي موجهة إلى فرد أو مجموعة أفراد. وبالتالي، فإن نطاقها لابد وأن يظل محدوداً. ولايعني هذا الكلام محاولة للانتقاص من قيمة هذه التجارب، بل محاولة لفهم لماذا لم تمح الأمية في مصر حتى يومنا هذا.

بعض النماذج العملية

لكن لابد أن نتوقف قليلاً عند المحاولات العملية لنشر تعليم الكبار على أساس فكر باولو فريري، وأعني هنا بالذات تجربة جمعية كاريتاس وهي من أوسع التجارب انتشاراً في مصر. إن فكرة وضع برنامج، أو منهج محدد، صالح لكل زمان ومكان، متعارضة تماماً مع منهج باولو فريري في التفكير الذي ينظر إلى المجموعات البشرية على أنها مجموعات لها خصوصيتها التي لابد من احترامها والتوجه إليها بطريقة مباشرة وإستثمارها كي يخرج من كل مجموعة ذلك الكنز من المعرفة البشرية الدفينة، غير الواعية بإمكانياتها وقدراتها. هذا فيما يخص محو الأمية. وحيث أننا نعتمد فكرة أن محو الأمية عملية متكاملة تتوجه للإدراك الشامل للفرد ولمخاطبة كل ما يخص حياته وتهدف إلى تعزيز قدراته على الإمساك بخيوط حياته وتصحيح مساراتها والمطالبة بحقوقه ومعرفة سبل الدفاع عنها، فإننا ننظر إلى كل المحاولات التي تمس هذه المناطق على أنها تدخل في إطار محو الأمية ولاسيما تلك المحاولات التي تتوجه للمرأة على وجه الخصوص.

لقد كان لي الحظ أن أحضر بعض ورش العمل التدريبية التي قامت بها إحدى الجمعيات في الصعيد مساهمة منها في مناهضة مسألة ختان الإناث(٦). ورغم تقديري العالي لما قدمته هذه الجمعية من جهد في هذا المجال، إلا أن المضمون الذي يقدم مازال يعوزه قدر من الجسارة

في تناول الموضوع وتوجيه ضربة في الصميم للمفاهيم الخاطئة بدلاً من المراوغة في بعض الأحيان وقبول فكرة بعض الحلول الوسطية. كذلك فإن الأداة التي تسلم للمتدربين لاستعمالها في إقناع الجمهور الذي يتعاملون معه، وهي عبارة عن كتيب مبسط تبسيطاً مخلاً بالهدف المرجو الوصول إليه، كما أنه يعطي انطباعاً بالاستخفاف بعقول المتلقين.

وقد حضرت أيضاً في نفس الإطار السابق عشرات من ورش العمل التي تمت من العريش حتى أسوان. وبعد كل ورشة، أعود ببعض خيبة الأمل تجاه القائمين على هذه الأنشطة وبفهم أكبر لحقيقة أوضاع المرأة في مصر ولتطلعاتها واحتياجاتها. فمثلاً كان هناك من يهدف إلى عمل برامج لتطوير أوضاع المرأة المصرية في الريف وكان يستطلع احتياجات الفتيات ويعرض عليهن كإحدى المهارات المقترح إمدادهن بها فن تقليم وتنسيق الأظافر. ليس هناك ما يمنع من تعلم هذه المهارة بطبيعة الحال. ولكن هل يمكن أن يؤدي تعلم هذه المهارة إلى جانب مهارات أخرى مثل الحياكة والتريكو والأعمال اليدوية التقليدية الأخرى، هل يمكن أن يؤدي في حد ذاته إلى تعزيز قدرات المرأة وإلى تمكينها ؟ لقد كانت ردود النساء أبلغ من أي تصور قادم خارجهن، فطلبن محو أميتهن الأبجدية والقانونية والصحية، وطلبن تسليحهن بالعلم والمعرفة، وأدركن أن التحرر لن يأتي من مجرد تعلم بعض المهارات التي تستهل بلا شك اندراجهن في سوق العمل ولكنها لن تحل المشكلة من جذورها.

كذلك كان هناك من يقول أنهن حاصلات على كل الحقوق وكنت أتساءل حينئذ عن معنى عقد هذه اللقاءات. وفي لقاءات أخرى، حينما قدمت دراسات حالة عن صور المرأة في الإعلام، أو عن عقد الزواج المقترح للحفاظ على حقوق المرأة، أو للعنف الواقع على النساء، أو لمشاركة ـ أو بالأصح عدم مشاركة ـ المرأة في اتخاذ القرار سواء السياسي أو في الجمعيات الأهلية، كان الرجال الحاضرون يثورون من أية محاولة لإظهار التمييز الواقع ضد المرأة ويدعون أن القادمات من القاهرة يلوين الحقائق لأغراض في نفوسهن. إلا أن النساء أنفسهن كن في أغلبيتهن مقبلات على التعلم من هذه التجارب وعلى اكتشاف أنفسهن واكتشاف واقع ربما لايعرفنه بطريقة يقينية، لكن ما كان يقدم كان يلقى صدى داخلهن يؤكد أن هذا النوع من التعلم مطلوب ويلبي احتياجاً حقيقياً داخلهن.

تلك هي بعض الأمثلة القليلة ضمن عشرات الأمثلة الأخرى. ولكن هناك أمثلة أخرى لاتنتمي إلى هذه الأنشطة التحضيرية لمؤتمر بكين، بل هي قصص لحالات حكتها بعض المشاركات في ورشة ضمت عدداً من المنظمات غير الحكومية التي لها اتصال مباشر بالجمهور(٧) وتقول إحدى هذه القصص:

" . . . الحالة . . . عمرها ٣٥ سنة . . . أتت بمركز . . . كي تتعلم القراءة والكتابة، أنتظمت

في الحضور ثـم انقطعت لمدة أسبوع، سألنا عنهـا وقابلنا زوجها، اكـتشفنا أنه يضـرب زوجته ومنعها من خـروجها للدروس بسبب أنه لايعـرف القراءة والكتابة ولايريد لها أن تـتعلم حتى لاتتفـوق عليه، وحاولت إدخـال الطفلة الحضـانة، رفض وضربها بسـبب عملهـا في المشغل وهددها بالطلاق". وفي نفس الورشة قـصص كثيرة وحـزينة، لكن أكثرها إيلاماً هـي القصة التاليـة: "... وردت إلينا حالة امـرأة متـزوجة عمـرها ٢٣ سنة، حاصلة علـى دبلوم تجارة وتعمل مشرفـة نظافة في مصنع... تريد تعلم القراءة والكتابة برغم حـصولها على الدبلوم. بالتعرف عليها اكتشفنا أن أختها تضرب زوجها باستمرار، فيلجأ زوج حالتنا إلى العكس حيث يبدأ هو دائماً بالضرب والإهانة متهماً إياها بالغباء للدرجة التي تصورت أنها لم تتعلم من قبل وأنها لاتستطيع الكتابة وحين تنظر إلى ما هو مكتوب لاترى أي شيء...".

خلاصـــــة

لكي ينجح التـعليم لابد أن يلبي حاجـة ما أو مجـموعـة حاجات عند المتـعلم أو المتلقي لعمليـة التعليم. وهذا لايعني أن هذه العـملية لن تنجح إلا لو كـان التعليم وظيفـياً، بل أن المادة، أو مضمـون التعليم لايمكن أن يؤثر في المتلقي إذا كان بعـيداً عن واقع حياته العـملية. فمثلاً، ما الذي يمكن أن يحدثه من أثر في طفل من الريف المصري درس عن الثلج في شوارع باريس ؟ وهو الطفل الـذي ربما لم ير قط مـدينة في حـياتـه. هذا من جـهة. ومن الجـهـة الأخرى، فـإن هذا الطفل مـحاط بواقع يعـرفه ويمتلك نظرتـه الخاصة تجاهه، حتـى إن كان لايدرك تماماً أنه يستطيع الحكم على هذا الواقع.

كذلك، علينا أن نتساءل عن الهدف من عملية التعليم وهو السؤال الذي يتكون من شقين:

أـ لماذا تحرص الدول على توفير التـعليم وما هو هدفها في ذلك ؟ ويندرج تحت هذا الشق مجموعـة من الأسئلة الفرعية: هل ينبع هذا الحرص من الحاجـة إلى إيجاد منتجين صالحين ؟ هل يرجع إلى الرغبة في السيطرة على عقول وعقليات الأفراد من خلال مناهج مجهزة لذلك؟ هل هناك قناعـة فعلية بـأن تفتح الأذهان على المعـرفة يخلق إنسانـاً بالغاً، قادر على المـطالبة بحقوقه وبحقه في حياة آدمية ؟

ب ـ لماذا يقرر الفرد (أو المسئولون عنه من آباء وأمـهات، الخ...) أن يتعلم وما هو هدفه في ذلك ؟ هل يفترض أن التعليم سوف يرقيه إلى مرتبة اجتماعية أفضل ؟ هل هو محتاج إلى بعض المهارات التي يوفرها التعليم ؟

إن التـعليم عمليـة شاقـة وقـد عبـرت عنها إحـدى المتلقيـات لبـاولو فريري بالكلمـات التالية: "أنـني أشعر كأنني في حالة ولادة". ولـكن لابد أن يكون هذا الجهد والشقـاء مقروناً

بصفة الإمتاع لكل من الطرفين في عملية التعليم، بحيث يكون القائم بالتدريس متعلماً في ذات الوقت الذي يكون فيه المتلقي معلماً، ويكمل بعضهما البعض في إحدى أجمل فقرات المخاطبة الإنسانية.

إن النظر إلى "الأميين" وكأنهم العار الذي يجب ستره لايمكن أن يؤدي إلى اختفاء الظاهرة، بل هو مجرد وسيلة للهروب دون النظر إلى أسباب وجود الظاهرة. ومن جهة أخرى، لايمكن قبول النظر إلى أي بشر على أنهم أدنى من بشر آخرين لمجرد أنهم لايمتلكون مهارات القراءة والكتابة. فكم من البشر يعرفون القراءة والكتابة وهم أجهل الجاهلين وينشرون الأفكار الخاطئة، المنتمية إلى عصور بالية. وفي المقابل، كم ممن ينعتون بالجهل، يمتلكون قدرات إبداعية وفكرية لاتقدر بثمن. إن مقولتا الأمية والعلم من المفاهيم النسبية التي يجب تناولها من منطلقات أوسع بكثير من مجرد معرفة الخط، أو معرفة مهارة معينة، أو حتى إتقان القدرة على الانطلاق في الحديث أو مخاطبة الجمهور.

كذلك، فإن النظر إلى التعليم على أنه ثقافة الإنسان الأرقى - بمعنى الرجل هنا - هي نظرة أبوية تكرس أولوية الفكر المبني على التراتب، وبالتالي تكرس مبدأ التفريق والتمييز بين البشر على أي أساس كان، والتي يمكن أن تصل إلى حد التمييز على أساس النوع، والجنس، والدين، واللون، وما إلى ذلك من تنويعات على نغمة التمييز.

نستنتج أيضاً أن ليس هناك إجابات نهائية عن كيف يصل التعليم إلى مستحقيه - وفي حالتنا إلى البنات والنساء - ويكون مفيداً بالنسبة لهم. أي لاتوجد وصفات جاهزة لهذه الطريقة أو تلك، بل لابد من مزج طرق ووسائل مختلفة، وأساليب تعليمية، ووسائل متنوعة لبث الفكر الجديد تختلف عن أسلوب التلقين المعتاد والممارس حالياً. وهناك عدد من الفرضيات الأساسية لابد أن توضع في الاعتبار:

* إن عدم امتلاك الإنسان لملكة الكتابة والقراءة لايحرمه من ملكة التفكير والتأمل في أمور الدنيا.

* إن التعليم على أساس خاطئ قد يؤدي - وهو يؤدي في أحيان كثيرة - إلى خلق إنسان مشوه المفاهيم، وإلى تكريس إحساسه بالدونية بدلاً من تحريره من خلال إكسابه مهارات ومعارف قابلة للتطبيق.

* أن كل الطرق ممكنة: التعليم الفردي، التعليم الجماعي، الاستناد إلى القراءة كأساس لاكتساب المعرفة وتطوير الوعي، أو الاستناد إلى إخراج الإدراك والوعي من أماكنه الدفينة داخل الإنسان للوصول إلى اكتساب مهارة القراءة والكتابة.

* إن منهج باولو فريري في تعليم الكبار قد حاز على شبه إجماع دولي ومحلي من قبل

المتخصصين في تعليم الكبار. ولكن يبقى السؤال: كيف يطبق على واقعنا ؟ وهل هناك من يريد تطبيقه وإطلاق العنان لكل القدرات الكامنة داخل الإنسان المصري ؟

بقيت كلمة مختصرة عن أهمية تأثير الإعلام في تغيير المفاهيم والإدراك وخلق أنماط جديدة داخل الإنسان. إن الإعلام في أشكاله الأكثر انتشاراً ـ أي التليفزيون والراديو وما يستتبعهما من كاسيت وفيديو، الخ. . . ـ يصل إلى كل بيت مصري ويؤثر في سلوك الناس وإتجاهاتهم الفكرية. فنحن نعيش في مجتمع مازال يقدس الكلمة الرسمية، استمراراً للمجتمع الذي قبل أن يشيد الأهرامات والمعابد العظمى للفراعنة من أجل إعلاء شأن الحضارة الفرعونية. ذلك المجتمع المكون من رجال مصر ونسائها، في النجوع وفي القرى، في الريف وفي الحضر، في العشوائيات التى نعرف مخاطرها اليوم وفي المجتمعات العمرانية الجديدة، في المساجد وفي الكنائس، وفي كل مكان على أرض مصر، لن يغير من نظرته إلى المرأة، ولا إلى أهمية اعتبارها عضواً متساوياً في المجتمع إلا لو تضافرت كل الجهود من أجل ذلك، وتبنت السياسات الرسمية هذه الفكرة وبثتها من خلال وسائل إعلامها وشنت من أجلها الحملات الواعية الهادفة إلى تغيير الأوضاع فعلياً وليس على سبيل الدعاية وبمناسبة التظاهرات الدولية. لقد نجحت الدولة ـ حينما أرادت ـ أن يدخل إلى كل بيت مصري مفهوم تحديد النسل، وهي قادرة، حينما تريد، أن تدخل مفاهيم مثل محو أمية المواطن كي يتحول من إنسان مفعول به إلى إنسان فاعل، وهذا ما يخص النساء على وجه الخصوص لاحتياجهن الفعلي إلى ذلك ولاحتياج المجتمع إلى تكريس كل طاقاته من أجل الدخول إلى عصر التنمية الحقيقية■

□ □ □

الهوامش والمراجع

1 ـ نادر فرجاني، التنمية البشرية في مصر: رؤية بديلة، المشكاة، مايو ١٩٩٤.

2 ـ الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، الأمية في مصر: نظرة مستقبلية، ١٩٩٠.

3 ـ أمينة شفيق، نساء مصر العاملات يطلبن النجدة، جريدة الأهرام، صفحة ١٠، ١٩٩٦/٦/٢.

4 ـ "المرأة وتعليم الكبار"، مركز دراسات المرأة الجديدة، ١٩٩٢.

5 ـ المرجع السابق.

6 ـ مجموعة ورش عمل تمت في أسيوط والمنيا وسوهاج خلال عام ١٩٩٥ كإحدى الأنشطة التحضيرية للمؤتمر الدولي الرابع للمرأة.

7 ـ "المرأة والتمييز"، ورشة نظمها أكت ـ النديم ـ المرأة الجديدة، إطسا سنتر ـ المنيا، ١٧ ـ ١٩ إبريل ١٩٩٦.

التعليم غير الرسمي للفتيات والنساء

مركز إعادة تدوير القماش بالمقطم

ليلى إسكندر كامل

إن أعداداً كبيرة من الفتيات في العالم الثالث في حاجة ماسة إلى إتاحة فرص العلم لهن، وأقصد هنا التعليم لا مجرد الالتحاق بالمدارس. وقد ثبت بالتجربة في حي الزبالين بالمقطم مدى ما حققته وسائل التعليم غير الرسمي من إتاحة فرصة التعلم لأفراد ذلك المجتمع، كذلك غرس مفاهيم جديدة في أذهانهم حول أسس التفكير المنطقي وأساليب حل المشكلات، بما يمكّن هؤلاء الأفراد من إحداث تغييرات في مجتمعهم. فهل توفرت أيضاً وسائل أخرى غير رسمية تتيح التعليم للفتيات هناك؟

لقد اتضح وجود اتجاه نحو إتاحة مزيد من فرص التعليم غير الرسمي، وقد ارتبط التعليم هنا بنشاط يدر دخلاً، ويتمثل في صناعة السجاد من بواقي القماش، وهو عمل تقوم به الفتيات، وكذلك الحياكة باستخدام رقع من القماش تقوم بها النساء. وكانت بداية هذا المشروع في عام ١٩٨٨، ومازال قائماً إلى يومنا هذا، بل وتحول إلى مشروع يقوم على الاكتفاء الذاتي دون الحاجة إلى معونات من جهات مانحة خارجية. وكان مما ساعد على قيام هذا المشروع توفر المنح العينية المقدمة من بعض جهات القطاع الخاص وكذلك المساهمات النقدية المقدمة بصفة شخصية وفردية، إضافة إلى تطوع البعض بتقديم المشورة والخبرة في هذا المجال بلا مقابل، ذلك إلى جانب قيام بعض المنظمات غير الحكومية بتسويق منتجات هذا المشروع.

ويعتمد المشروع على قطع القماش المعاد تدويرها التي يتم الحصول عليها على سبيل المنح والهبات من بعض مصانع النسيج والملابس الجاهزة. ويتم تصنيفها على أساس اللون والنوع والشكل، كما يتم فرزها حسب ألوانها وأحجامها، ثم يتم تقطيعها تبعاً لطول معين ولفها على بكرات. وأخيراً يتم وضعها في سلال مخصصة وتخزن في حقائب معينة تبعاً لنظام العمل.

ومما هو جدير بالذكر أن المهارة التي تكتسبها الفتاة أو السيدة ــ أثناء العمل ـ في استخدام المقصات لقطع القماش يكون لها دور كبير في إعداد هؤلاء الفتيات والنساء لاستخدام الأقلام في فصول تعليم القراءة والكتابة. كذلك كانت عملية ربط حواف السجاد أقرب إلى درس في العد والحساب وتعلم الدقة والانضباط. وقد لوحظ التقدم الكبير في القدرة على التعلم، كما كان التعلم فردياً، ومن هنا كان التقييم يتم خلال كل مرحلة من العملية التعليمية.

وتتمثل المرحلة التالية لمنهج التعليم في تشغيل النول اليدوي، وهي آلة ترجع إلى قدماء المصريين، وتشجع على اكتساب بعض المهارات الفردية وبالتالي تساهم في غرس مفاهيم الإبداع والخلق، فقد تعلمت المتدربات كيفية نسج قطع من السجاد باستخدام ألوان حسب اختيارهم. ومن هنا تكون السجادة الناتجة مثالاً لعملية الخلق والإبداع الفردي.

أما المرحلة الأخيرة من التعلم في مدرسة نسج السجاد فتتمثل في صناعة المفارش الصغيرة والحقائب... إلخ. ثم يتم إقامة حفل تخرج تنال فيه كل متدربة سلة لحفظ قطع القماش وحقيبة للأقمشة ومقصاً وشريط قياس، تمهيداً لتبدأ كل منهن عملها في مجال النسج. وضماناً للمساواة بين المتدربات، يتم توزيع الأقمشة بالتساوي، كما يتم توعيتهن بالمقابل المادي لمنتجاتهن.

وعلى مدى ٣ ـ ٦ شهور من التدريب، يتم توصيل معلومات صحية بأساليب غير مباشرة لاتعتمد على معرفة القراءة والكتابة، أي توفير بيئة عمل نظيفة، ومحاولة ضمان وصول تلك المعلومات الصحية الخاصة بالفرد والبيئة وانتقالها بطريقة فعالة مع المتدربات إلى بيئتهن المنزلية. ويتم التأكيد على مفهوم الوعي الصحي لكل من الفتيات العاملات على الأنوال والقائمات بنسج السجاد وكذلك السيدات القائمات بصناعة أغطية للأسرّة والوسائد وغيرها...

وقد تمت الاستعانة بالتعليم غير الرسمي دون اعتماد على معرفة المتدربات بالقراءة والكتابة لغرس مفاهيم صحية متنوعة من خلال الوسائل التعليمية والدراما الاجتماعية التي أثبتت فاعليتها بالنسبة لمن لايجيدون القراءة والكتابة، إضافة إلى القيام برحلات ميدانية كأداة تعليمية لكل من الكبار والصغار.

النتائج

على مدى ست سنوات تم تدريب ٥٠٠ فتاة وسيدة، وقد واصلت ٢٥٠ منهن العمل بانتظام في هذا المجال، وتحصل كل منهن على أجر يتراوح ما بين ٨٠ ـ ٣٥٠ جنيهاً مصرياً شهرياً. ويتم إنفاق هذا الدخل على تغذية الأطفال والرعاية الصحية والتعليم وعلى شراء ملابس للأعياد والمناسبات المختلفة وعلى الأجهزة المنزلية ـ على الترتيب. وتمارس ٦٤٪ من

النساء تنظيم الأسرة، وأعربت ٥٦٪ منهن أنهن لن يسمحن بختان بناتهن، بينما أعلنت ٧٠٪ من غير المتزوجات أنهن لن يختن بناتهن في المستقبل. كما تجدر الإشارة إلى اجتياز ١٥٠ فتاة لاختبارات القراءة الوظيفية التي يقوم المركز بتنظيمها، وهي تختلف عن امتحان القراءة القومي.

إلا أنه لا أمل في أن تتخلص دول العالم الثالث والمجتمعات الأمية من الفقر والقهر طالما ظلت عاجزة عن تعلم القراءة والكتابة. ومن هنا كان التصدي لهذا المشروع ـ ولكل من يعمل من أجل إكساب المحرومين حقهم الشرعي في التعلم ـ يتم من خلال القيام بمشروعات تبعث الرغبة فى تعلم القراءة والكتابة.

وقد نجح باولو فريري في تحقيق ذلك في البرازيل، كما لدينا نموذج آخر متمثل في منطقة المقطم بمصر. إلا أنني بدلاً من التركيز على أسباب ومصادر القهر، رأيت التركيز على عنصر الأمل أثناء وضع البرنامج التعليمي الملائم لهذا المجتمع، وخاصة لما تحمله طبيعة الحياة في حي الزبالين من مخاطر؛ إذ إن التركيز على عملية فرز القمامة والنفايات قد يولد صراعات وسلوكيات عنيفة الطابع، وهي خصائص بعيدة عن طبيعة الحضارة المصرية وتاريخ الشعب المصري، ذلك التاريخ الذي لم يشهد حرباً واحدة خلال الألف الأولى من تاريخ مصر المدون، وهو تاريخ وتراث يعبر عن شعب من البشر السعداء والطيبين ومحبي السلام.

ولعل من السمات البارزة الخاصة بسكان المنطقة موضوع البحث هي طبيعتهم الطيبة ومزاجهم السعيد. ومن المثير للتساؤل هنا، كيف يكون في إمكان شخص يعمل في فرز القمامة والنفايات أن يتمتع بقدر من اللطف يجعله يدعوني لتناول الشاي معه في بيته ؟ وكيف يتسنى لهم الابتسام وهم يعيشون فوق كومة من النفايات ؟ إن هؤلاء الناس لديهم بالتأكيد ما يؤهلهم للبناء لا الهدم.

ومن هنا يقوم منهج مركز نسيج السجاد على صناعة النسيج إلى جانب جمع النفايات. وقد تضمنت دروس تعليم القراءة والكتابة قوائم بالأسماء والأجور والأسعار والمبيعات. وقد تضاعف إنتاج المركز من ٧ منتجات إلى ٢٢ منتجاً، ومع تزايد الإنتاج وتنوعه أصبح الاعتماد على القراءة والكتابة ضرورياً، بدلاً من الاعتماد على الذاكرة فحسب■

لماذا هرب "بلية" من المدرسة وما مصير سنية؟

إيمان بيبرس

شغلت قضية الأمية صانعي القرار في مصر في الفترة الأخيرة؛ فقد وصل عدد الأميين طبقاً لإحصائيات اليونسكو لعام ١٩٩٠ إلى ١٢,٢ مليون ممن يزيد عمرهم عن ١٥ سنة بنسبة ٣٧٪، وتصل هذه النسبة ما بين ٧٠ و ٨٠٪ بين الإناث. (اليونسكو ١٩٩٠).

تتجلى قضية الأمية سببًا ونتيجة ذات علاقة وطيدة بظاهرة عمالة الأطفال، فقد أثبتت الأبحاث المختلفة أن نسبة الأمية بين عائلات الأطفال المتسربين من التعليم تصل إلى ما بين ٧٠ و ٨٠ ٪، بينما يقل عدد الأطفال المتسربين كلما زاد تعليم الأهل. بالإضافة إلى أن نسبة الأمية بين الأطفال العاملين مرتفعة للغاية وتزيد بين الإناث.

تهدف هذه الورقة إلى مناقشة العلاقة بين الأمية وظاهرة التسرب من المدارس التي تؤدي إلى عمالة الأطفال وتشردهم. وتؤكد أن أسباب التسرب معقدة للغاية، وأن هناك عوامل اقتصادية واجتماعية أدت إلى تفاقم المشكلة في الآونة الأخيرة. كما ستشير هذه الورقة إلى أن أسباب تسرب الأطفال الذكور تختلف عن أسباب تسرب الإناث. لهذا، لا بد أن تختلف معالجة المشكلة أسلوبيًا ومنهجيًا لدى الإناث عنها لدى الذكور.

أسباب الظاهرة

تُعد ظاهرة عمالة الأطفال من الظواهر المرضية فى النسيج الاجتماعى فى مصر، خاصة بعد أن تعدى عدد الأطفال العاملين تحت السن القانونى ١,٤ مليون طفل. ومما لاشك فيه أن لهذه الظاهرة تأثيرات سلبية على البنيان النفسى والصحى والاجتماعى للطفل سواء على المدى القريب أو البعيد، فضلاً عن تعارضها مع أبسط قواعد حقوق الإنسان (ناهد رمزى ١٩٩٥).

كذلك فإن حرمان الطفل العامل من فرص التعليم الأساسى يُعد من الآثار السلبية الخطيرة

لعمالة الأطفال، كما أن عدم انتظام الأطفال فى مدارسهم، سواء بسبب التسرب أو عدم استيعاب المدارس لهم، منبع مهم لعمالة الأطفال، حتى لقد قدر أن ٥١٪ من الأطفال الذين دخلوا التعليم الأساسى عام ١٩٨٦/١٩٨٧ قد تسربوا فى نهاية هذه المرحلة فى عام ١٩٩٣/١٩٩٤ (منى البرادعى ١٩٩٥). ويشير المسح الذى أجراه المركز القومى للتعبئة والاحصاء عام ١٩٨٨ إلى أن معدلات تشغيل الإناث فى القطاع الزراعى فى المناطق الريفية يفوق معدل تشغيلهم فى المناطق الحضرية بنسبة ٤٧,٩٪ فى الريف و ٣٠,٥٪ فى الحضر (مبدأ مصالح الطفل الفضلى فى التعليم ـ اليونيسيف ١٩٩٥).

إذا ثمة علاقة وثيقة بين التسرب من جهة ، وبين الأمية وعمالة وعمالة الأطفال من جهة أخرى، ومن الجدير بالذكر أن الأبحاث قد أظهرت أن أمية الآباء والأمهات تلعب دوراً أساسياً في ظاهرة تسرب أطفالهم وترتبط بها.

كشفت بعض الدراسات أن ارتفاع تكلفة التعليم التى تتحملها الأسرة، على الرغم من ادعاء مجانية التعليم، من أهم الأسباب وراء تسرب كثير من الأطفال وعدم التحاق بعضهم بالمدرسة إطلاقاً، وتعرضهم للتشرد والعمل المبكر. وتضيف الدكتورة منى البرادعى فى بحثها "ارتفاع التكلفة الفردية للتعليم الأساسى وظاهرة عمالة الأطفال" أنه بالإضافة إلى ارتفاع التكلفة، فإن عدم الرضاء عن النظام التعليمى يُعد سبباً آخر من أسباب هذه الظاهرة.

فى دراسة أخرى قام بها فريق من الخبراء من مركز البحوث الاجتماعية والجنائية، ظهر أن عناصر العملية التعليمية بأبعادها المختلفة من أهم الأسباب وراء ظاهرة عمالة الأطفال. وباستطلاع آراء أمهات الأطفال عن الأسباب التى أدت إلى تسرب أطفالهم من التعليم وانخراطهم فى سوق العمل، أفادت الأمهات أن العامل الأول هو الفشل فى التعليم ويليه حاجة الأسرة للمساعدة. وكان من أهم أسباب الفشل فى التعليم هو سوء المعاملة التي يلقاها التلاميذ من المدرسين، الدروس الخصوصية الإجبارية، وعدم توافق مناهج التعليم مع واقع الأطفال وأسرهم. كما أن من أهم النتائج التى توصلوا إليها، أثر المستوى التعليمى للآباء والأهل على التحاق الأطفال بالتعليم من عدمه. فقد لوحظ أن بلغت نسبة الأميين من الآباء ٥٨,٥٪ وترتفع لتصل إلى ٨٧,٣٪ إذا أضفنا من يستطيع القراءة والكتابة فقط. وبلغت نسبة الأمية بين الأمهات ٨٣٪ ، تصل إلى ٩٥,٧٪ بإضافة من يستطعن القراءة والكتابة. بهذا يبدو واضحًا أثر المستوى التعليمى للآباء على المستقبل الأبناء التعليمى (ناهد رمزى، ١٩٩٥، ص٨).

ينتهى البحث بالتساؤل عن كيفية علاج هذه الظاهرة وعن الوسائل التى يمكن بها إيقاف نموها المستمر مع استمرار ارتفاع تكلفة المعيشة وتردى الخدمات التعليمية. ويرى الحل الأمثل

في معالجة الأسباب، منها علاج النظام التعليمي وسد الثغرات التي تؤدى إلى تفشى هذه الظاهرة. ومنها أيضاً العمل على القضاء على الفقر بإيجاد فرص عمل لأهالى هؤلاء الأطفال. ولكن هذه الحلول مكلفة وبعيدة المدى. أما على المدى القريب، فيجب تحسين الظروف العملية والاجتماعية والنفسية والصحية لهؤلاء الأطفال، والعمل على إكسابهم مهارات عملية وعلمية فى آن واحد (ناهد رمزى ١٩٩٥).

الأسرة وظاهرة عمالة الأطفال: الذكر والأنثى ؟

تلعب الأسرة دوراً أساسياً في تكوين شخصية الطفل؛ فهى البوتقة الصغيرة التي ينمو فيها. لذا فإن خصائص الطفل العامل الطفل جد أساسية. وقد أثبتت أبحاث قام بها المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية والمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة والاسكندرية مع اليونيسيف أن أسرة الطفل العامل هي أسرة كبيرة نسبياً، ويبلغ متوسط عددها من ٥,١ إلى ٧,١ فرد. وأشارت نتائج البحث فى الإسكندرية أن ٦٥ ٪ من هؤلاء الأطفال تعول أسرهم النساء (الإسكندرية). كما أن مهن الآباء متدنية لأن مستواهم التعليمى ضئيل. (مشروع عمالة الأطفال ـ اليونيسيف ـ الكشافة البحرية ١٩٩٤).

وإن كانت الدراسات قد أثبتت، كما ذكرنا آنفاً، أن المستوى التعليمى للآباء والأمهات ذو أثر كبير على المستوى التعليمى للأبناء، فإن هناك أيضاً أسباباً أخرى أكثر خطورة، منها "نظرة هذه الأسر للنظام التعليمى ولأهمية التعليم أساساً". (ناهد رمزى - اليونيسيف ١٩٩٤).

وقد أثبتت الأبحاث من جهة، وعملي مع أسر الأطفال العاملين من جهة أخرى، أن الأسرة تفضل إبقاء الطفلة الأنثى فى المنزل عند بلوغها ١٢ عاماً، وذلك إما لمساعدة الأم فى المنزل، أو لتجهيزها للزواج. والطريف فى الأمر أن الأمهات كن أكثر إصراراً على تزويج الفتيات الصغار والبحث لهن عن زوج مناسب؛ أى لديه الموارد المالية الكافية دون النظر للتكافؤ السنى أو التعليمى. أما بالنسبة إلى الفتيات اللاتى يعملن بالفعل، فقد كان الوصول إليهن من أشد الصعوبات. ففي مشروع عمالة الأطفال في الإسكندرية، تدهورت علاقة بعض القادة مع بعض الأسر عندما أصروا على الالتقاء بهن ودعوة الفتيات العاملات إلى المشروع فى الاسكندرية. أما بالنسبة لمشاريع عمالة الأطفال في شبرا وعين حلوان، فكانت نسبة البنات إلى البنين ٣٠٪ إلى ٧٠ ٪، وكان معظم هؤلاء الفتيات متسربات من التعليم الأساسى للمساعدة فى المنزل والاشتراك فى مهنة العائلة (٣٠ ٪ من الحالات جلسن "ينتظرن العدل" و ٤٠ ٪ اشتغلن مع أمهاتهن، والباقيات خرجن للعمل فى مصانع المنسوجات والملابس الجاهزة).

(١) ما فائدة التعليم؟

"لو علمت ابنى هاصرف فلوسي على الفاضى وهايطلع يقعد على القهاوى زى خريجين الجامعات بتوع اليومين دول" (أم محمد) الاسكندرية. "هاعمل إيه يا أبلة بالشهادة؟ لا مؤخذة الأسطى بتاعى بياخذ قد ابن خالتى هشام عشر مرات" (حامد). "أبويا خرجنى من المدرسة بعد سنة خمسة بعد ما ضربنى علقة لأنه طلب منى أقرا جواب أخوه من العراق وما عرفتش، وطلب منى أرد له على الجواب وأكتبه له وما عرفتش مع إنى كنت بانجح كل سنة وكنت باخذ مجموعة" (عبده).

هذه بعض أمثلة من الحالات التى تم سؤالها بطريقة عشوائية عند التخطيط للمشروع فى الاسكندرية.

وهي أمثلة لما يشعر به أهالي هؤلاء الأطفال؛ فالتعليم بالنسبة لهم غير ذي فعالية وغير مربح؛ فالبطالة التى يشكو منها خريجو الجامعات أصبحت ظاهرة خطيرة يشعر بها الفقراء قبل الأغنياء، وبعد التضحيات التى يقوم بها الأهل يكون المصير "القعدة على القهاوى".

هذا بالإضافة إلى أن سوء التعليم ذاته، وعدم ارتباطه بالواقع الذى يشعر به الأطفال وذووهم قلل من قيمة التعليم لدى هؤلاء الناس: "لماذا أذهب واتعلم وأنا مصيرى للزواج سواء رضيت أم لم أرض؟"، (منى). "اتخطبت وأنا عندى ١٤ سنة وأجبرني أبويا على ترك الدراسة مع انى كنت شاطرة جداً"، (هدى ١٧ سنة). "ياست هانم ما تبوظيش علينا العيال، البنت لبيتها وجوزها وأولادها. ومنى خلاص جالها العدل وهى ما كانتش نافعة فى العلام. ويعنى هى هاتطلع إيه ياحسرة"، (أم منى فى مقابلة شخصية مع ايمان). "طب أخدك على عقلك لامؤخذة وأوديه يتعلم لغاية سنة سادسة وادفع دم قلبى. طب الواد اتعلم إيه؟ طب هاعمل بيه ايه؟ طب فين الصنعة بقه وفين المفهومية؟"، (أبو جابر). "ياست هانم ده الواد بيطلع أبيض ولاصنعة ولاحاجة، ويكون كبر على التعليم بعد الابتدائية. طب يعلموه صنعة ولا حاجة فى المدرسة".

من هذه المقتطفات يبدو واضحًا أن أسباب دفع الطفل الذكر إلى العمل والتسرب مختلفة عن الأسباب التي تدفع الطفلة إلى التسرب. فالأهل لايرون أية فائدة من تعليم أبنائهم ويجدون في الطفل مصدراً للرزق، خاصة في ظل الظروف الاقتصادية المتدنية وقلة فرص العمل. أما بالنسبة إلى الفتاة، فإن معظم من تم سؤالهم عند التحضير للمشاريع في القاهرة والاسكندرية كان يؤكد الصورة النمطية "البنات مستقبلها في عدلها".

إذن فعلاج تسرب الذكور يكمن فى إقامة نظام تعليمي جديد، نظام مرتبط بواقع واحتياجات هؤلاء الناس، بربط التعليم الدراسى بتعليم حرفة تنفع الأطفال وذويهم. أما

بالنسبة إلى الإناث فإن هناك احتياجاً شديداً لرفع مستوى وعي الأسرة بأهمية تعليم الفتيات وبأنه حق مكتسب وليس فضلاً.

(٢) "نحو الأمية إمتى ياأبلة"

وكان الحل الآخر هو إرسال الأطفال الذين يعملون فعلاً إلى فصول محو أمية - فإنه بالإمكان على الأقل تحسين ظروف العمل وإعادة هؤلاء الأطفال - ولكن كان هناك بعض العقبات: "ياأبلة الدروس دى عايزة وقت والدماغ الرايقة. بقى بعد ١٠ ساعات شغل وطفح الكوتة أروح أدرس ولا أحسن أنام" (حامد). "بقى يا أبلة بدل ما أنام وأروح السيما يوم الحد أروح أدرس والنبى انتو رايقيين" (جابر). "رحنا يا أبلة أيام زمان وخلو الأسطى يطلعنا بدرى على الساعة سته كده ولكن نمنا منهم - كنا تعبانين" (أشرف). (تعليق على مشروع اليونيسيف القديم ١٩٩٠/ ١٩٩١ حين كان الأطفال يذهبون إلى دروس محو الأمية بعد يوم العمل). "العيال أخذت حكاية محو الأمية دى وسيلة للهرب من الشغل يامدام" (أسطى مصطفى). "أنا قلت أروح دروس نحو الأمية علشان خطيبى ما يعايرنيش أصل أنا طلعت من ثالثة إعدادى بس لمؤاخذة نسيت القراءة والكتابة بس امتى أروح - ده أنا من ساعة ما باصحى لغاية مابانام فى الشغل وخدمة اخواتى الصبيان وبابا وماما - أجيب حاجات من السوق وأجيب الميه من الحنفية العمومية وبعدين أساعد أمى فى المطبخ وبعدين غسيل المواعين وبعدين آخذ بالى من اخواتى الصغار وبالليل خطيبى ييجى باقعد معاه - طب أذاكر امتى وأحضر دروس نحو أمية إمتى" (هويدا ١٦ سنة). "طب اتعلم ليه ــ وهاعمل إيه بنحو الأمية دى هاتفيدنى بإيه يعنى" (جابر). "لابد من ربط محو الأمية بثواب معين لابد أن الطفل يحس أنه لو تعلم القراءة والكتابة سيستفيد، ولابد أن نحببه فى دروس محو الأمية" (حسن الصورى - مدير مشروع عمالة الأطفال فى الإسكندرية).

وهذا ما اتفق عليه منظمة اليونيسيف والكشافة البحرية فى الإسكندرية عن طريق مشروع عمالة الأطفال فى الإسكندرية الذى بدأ فى عام ١٩٩٣. وكان من أهم أهداف هذا المشروع هو العمل على القضاء على أمية عدد كبير من الأطفال العاملين وتشجيعهم على التعليم بطرق محببة إليهم، والعمل على أن يكون تعلمهم وسيلة للرقى بهم نفسياً وعلمياً واجتماعياً. لذا استعانت إدارة الكشافة البحرية بمنهج كاريتاس "تعلم تحرر"، وأضافوا إليه بعض الرتوش بناء على خبرتهم الطويلة فى العمل مع الأطفال.

وكانت الفلسفة فى المنهجين مبنية على فلسفة التوعية التى تعتمد على الحوار لفهم وتحليل المشاكل للتعامل معها. وأسلوب العمل طبقاً لهذه الفلسفة لايقتصر على تعليم الأميين

القراءة والكتـابة فقط، بل يتخطا ذلك إلـى تنبيه وعى الدارسين بما يدور حـولهم من خلال الحوار حـول مشاكلهم واكـتشـاف الدور الذى يمكنهم من مواجهـتهـا. ومن أبرز مزايا هذا الأسلوب هو العناية الفـائقـة باللقـاءات الأولى بين المنسقين والـدارسين وحث المعلمين على إشعـار الأطفال بالإنجاز من البـداية عن طريق معاونتـهـم فى اللقاء الأول والثانى على كـتابة أسمائهم. هذا بالإضافة إلى إتاحة الفـرصة للأطفال لإبداء آرائهم وتعليقاتهم على خطة كل درس (كاريتاس - اليونيسيف، ١٩٩٤).

المشـروع

ومن هنا نبعت فكرة أن محو الأمية والارتفاع بالمستوى النفسى والفكرى للطفل العامل لابد أن يطبق بطريقة غير تقليدية وبطريقة محبـبة لهؤلاء الأطفال، وفى مدى قصير، فالمطلوب هو تحسين الظروف النفسية والاجتماعـية للأطفال وبدأ تشجيع هؤلاء الأطفال على حضور دروس محو الأميـة بطرق مختلفة سأتناولها بعـد أن أعرض المشروع نفسه. سأعـتمد فى هذا العرض على وثائق الاتفاقيات بين اليونيسيف والكشافـة البحرية واتحاد شباب ونشء العمال فى القاهرة والإسكندرية وعلى ملاحظاتى الشـخصية كـأحد أطراف هذه الاتفاقيات. وأخـيراً على بعض المقابلات التى قـمت بها سابقاً مـع أمهات الأطفال وقـادة المشروعين، ومقابلاتى الأخـيرة مع أمهات أطفال جدد فى عين حلوان وشبرا الخيمة.

يجرى تنـفيذ المشـروع فى ثلاث مناطق: (١) منطقـة أبى الدردار بمدينة الإسكندرية، وأبو الدردار منطقة صناعية تضم حوالى ١٥٠ ورشـة و ٥٠٠ من الأطفال العاملين. يقوم بالإشراف على المشروع اثنان من القادة، ويتولى تنفيذ أنشطة المشروع ثمانية قادة، أربعة منهم من النساء. كما تم تشكيـل لجنة للمشروع تضم ممثلين لليونيـسيف، والكشافة، وأسر الأطـفال العاملين، وأصحـاب الورش وذلك لتقيـيم ورصد مدى تقـدم المشروع. وبعـد مرور عامين على تنفـيذ المشروع، استطاع المشروع الوصول إلى ٤٥٠ طفل من بينهم ١٥٠ طفـلاً يحضرون اجتماعات أيام الآحاد بصفة منتظمة. ويعد هذا المشروع ناجحاً نظراً إلى التحسين الذى طرأ على عادات الأطفال، ومواقـفهم إزاء بعضهم الـبعض، وعلاقتهـم مع أسرهم وأصحاب الورش (اتفـاقية مشروع عمالة الأطفال اليونيسيف - الكشافة البحرية ١٩٩٤).

وينتظم الأطفال الآن فعى فصول لمحو الأمـية، فضـلاً عن تقديم الوعى الصـحى والتعليم والتدريب على المهـارات المهنية الأولية، والتـوعية الخاصـة بالتغذية، والتـدريب على عدد من الحرف اليدوية. ويُعد هذا المشروع نموذجاً تم تكراره بالفعل فى القاهرة، وهو النموذج الوحيد الذى يتصدى لحاجـات الأطفال العاملين فى مصر. وتقدم أنشطة المـشروع يوماً واحداً من كل

أسبوع للأطفال العاملين، طبقاً لجدول منظم، ويحضر ٣٠ ٪ من الأطفال إلى مقر المشروع فى مساء الأربعاء من كل أسبوع. وكل الأطفال يجتمعون بمبنى الكشافة فى أيام الآحاد من كل أسبوع من الساعة العاشرة صباحاً حتى الخامسة مساء حيث يقدم إليهم الكشافة يوماً كاملاً من الأنشطة الترفيهية والتعليمية (تقرير الإنجازات الكشافة البحرية ١٩٩٥).

أما بالنسبة لشبرا الخيمة وعين حلوان، فهما من مناطق الدخل المنخفض فى محافظة القاهرة حيث يسود الفقر بين سكانهما، وحيث لايتوفر الحصول على الخدمات الحكومية. أضف إلى ذلك أن معدل التسرب من المدارس فى هاتين المنطقتين مرتفع بحيث يتسرب ٣٠ ٪ من الأطفال، العاملون ٥٠ ٪ منهم. وفى شبرا يوجد ١١٠٠ من الأطفال الذين يعملون فى ٣٣٠ ورشة، وهى ورش فرعية لبعض الصناعات الكبرى. وهناك عدد كبير من الصناعات التى تشمل دباغة الجلود والسباكة وصناعة الخيوط وغيرها. وفى عين حلوان توجد ٢٦٠ ورشة يتراوح عدد الأطفال العاملين بها بين ٨٣٠ و ٩٠٠ طفل. وحلوان منطقة صناعية كبيرة، كما يقطن بعين حلوان بعض ضحايا الزلزال. وتعمل الورش بها بصفة أساسية فى مجالى الميكانيكا والسباكة (اتفاقية مشروع عمالة الأطفال، اليونيسيف - الكشافة العربية واتحاد شباب ونشء العمال ١٩٩٤).

وللكشافة واتحاد نشء وشباب العمال فى هاتين المنطقتين وجود بارز، ذلك أن الكشافة واتحاد العمال كان لهما دور فى تنفيذ البرنامج الذى بدأ فى عام ١٩٩٤. ويجرى تنفيذ المشروع فى المؤسسة الاجتماعية للعمال فى شبرا الخيمة حيث يبلغ عدد الأطفال الذين انتظموا فى المشروع ١٤١ طفلاً من بينهم ١١٥ من البنين و ٢٦ من البنات، وكان عددهم فى بداية المشروع ٥٩ طفلاً؛ ويبلغ عدد الأطفال الذين شملهم المشروع فى نادى شباب العمال فى عين حلوان ٢٨٠ طفلاً من بينهم ٢٥٥ من البنين و ٢٥ من البنات. وكان عدد هؤلاء عند بدء المشروع فى يناير عام ١٩٩٤ لايزيد عن ٧٤ طفلاً.

وقد لوحظ أن الفتيات فى شبرا وعين حلوان أكثر استجابة لدروس محو الأمية وأكثر استيعاباً لها. وبسؤال الفتيات وجدنا أن أكثر من ٥٠ ٪ من هؤلاء الفتيات يرغبن فى العودة إلى الدراسة، ويقلن أنهن لم يتسربن بإرادتهن ولكن كان الأهل وراء ذلك:

"أبويا قعد من الشغل وأمى قالت إن محمد أخويا الكبير يقعد من المدرسة ويروح لعم جمعة الاسترجى وأنا أقعد أخدم أبويا العيان وهى تروح تشتغل ووائل وتامر يكملوا علام. قالت أفيد للولاد العلام مادام أنا مصيرى الجواز مع إنى والله كنت شاطرة قوى. وبعدين أمى قررت بعد سنة إنها هى تقعد فى البيت لأنها مش حمل الشغل وخرجت أنا ورحت المصنع". سنية ١٤ سنة تعمل فى مصنع للتريكو منذ أن كان لديها ١١ سنة، لاتأخذ إلا يوم الأحد

إجازة وفيه تعمل فى المنزل وتساعد الأم فى التنظيف وخدمة الإخوان الصبيان (لقاء بين سنية وإيمان بيبرس).

يوجد عدد كبير من المشكلات لها أثرها الكبير على الأطفال، ومن ثم يتعين التصدى لها بصورة عاجلة. فالأطفال يعملون فى أجواء غير نظيفة وغير صحية، فضلاً عن أنهم يفتقدون الإشراف الطبى والمتابعة. وقد تبين أن ٦٠ ٪ من هؤلاء الأطفال يعانون من الأنيميا وسوء التغذية (اتفاقية اليونيسيف والكشافة البحرية ١٩٩٤). وتنتشر أيضاً ظاهرة التسرب الدراسى فى كل مناطق المشروع إلى حد كبير للغاية، كما أن ٦٠ ٪ من الأطفال العاملين بهما أميون تماماً. ويقوم القادة بتوفير فصول لمحو الأمية فى كل أيام الآحاد وأيام الجمعة، غير أن تدريبهم تطلب أسلوباً أكثر تقدماً يتسم بالمشاركة فى إدارة هذه الفصول. بالإضافة إلى ذلك، فإن هؤلاء الأطفال يشعرون بفقدان الشخصية وفقدان الشعور بالانتماء. ويساعد هذا المشروع الأطفال على التعرف على ذواتهم وعلى الآخرين، وعلى إثبات أنهم أعضاء منتجون فى المجتمع، فى استطاعتهم أن ينتجوا ويستمتعوا بالحياة ويتعلموا كيفية تحسين مستويات معيشتهم. وأخيراً فإن هؤلاء الأطفال محرومون تماماً من أية وسيلة ترفيهية أياً كانت، فهم يعملون طوال الأسبوع ويقضون يوم الأحد، وهو يوم راحتهم الأسبوعية، هائمين فى الشوارع مما يترتب عليه انضمامهم إلى عصابات الشوارع فيبدأون فى تعاطى المخدرات. وطبقاً لميثاق حقوق الأطفال، فإن اللعب هو أحد الحقوق المكفولة لهم:

"يا أبلة أنا كنت باروح السيما مع أصحابى يوم الحد وساعات نقرر نروح إسكندرية فى الصيف ونعوم ــ وده طبعاً لو الأسطى ما عندوش شغل يوم الحد ــ غير كده الواحد بيشتغل من الساعة ٩ الصبح حتى ٩ أو ١٠ وساعات نص الليل" (حامد سمكرى سيارات فى القاهرة). "أنا عمرى ما رحت السيما، أصله عيب البنات تروح سيما. وحتى لما اشتغلت أمى مسلطة الأسطى يأخذ باله منى وهى بتعرف امتى باخرج من الشغل. ده لما عرفت إنى هاجى هنا مؤسسة العمال زعقتلى. ولولا الأبلة راحت واترجتها كنت هافضل انظف البيت كمان يوم الحد. دللوقتى باصحى الساعة خمسة الصبح يوم الحد أنظف البيت وأحضر الأكل والغداء لاخواتى وأخرج على الساعة ١١ الصبح آجى هنا ولما أرجع الساعة ٥ أو ٦ أكمل غسل المواعين وهدوم اخواتى الصبيان. . . كان نفسى اطلع ممرضة زى جارتنا بس أهو نصيب" (سنية).

ومن الأهداف المحددة لهذا المشروع تيسير الحصول على الخدمات الصحية للأطفال العاملين وأسرهم، وأيضاً رفع المستوى التعليمى للأطفال، وذلك بتوفير فصول لمحو الأمية بأساليب تجذبهم، وأخيراً توفير التسهيلات الترفيهية للأطفال العاملين. وقد لوحظ تعزيز الثقة بالنفس

والاعتماد على الذات وحرية التعبير بين الأطفال العاملين عن طريق إسهامهم النشط فى أنشطة المشروع. أما بالنسبة إلى الأنشطة، فقد تم تدريب قادة الكشافة على التغذية الصحية السليمة ليقوموا بتلقين هذه المعلومات إلى الأطفال وذلك بتخصيص نصف ساعة للتربية الصحية فى كل يوم من أيام الأحاد. فضلاً عن ذلك، يتلقى الأطفال تدريباً صحياً مهنياً بطريق مباشر. وتتضمن التربية الصحية معلومات عن مرض الإيدز والأنيميا والفيتامينات والنظافة العامة والصحة العامة والتحصين ضد الأمراض. وقد تم عقد اتفاقية مع أحد المستوصفات بالمنطقة لتوفير الفحص الطبى للأطفال العاملين بأجور خاصة سيقوم الكشافة بسدادها. ويقوم الكشافة بتوفير الأدوية للأطفال المحتاجين. كما يتوفر لدى بعض الورش حقيبة للإسعافات الطبية لمواجهة أى طارئ قد يحدث بالورشة.

أما فى شبرا وعين حلوان فإن الكشف على الأطفال أظهر أن الفتيات أكثر ضعفاً من الأولاد ووجد لديهم الأنيميا الحادة وبعض حالات القلب لدى أكثر من خمس فتيات وبالمتابعة، اكتشف القادة أن الأهالى يهملون علاج أطفالهم بصفة عامة والإناث منهم بصفة خاصة.

وقد تم بالفعل تدريب قادة الكشافة عن طريق جمعية كاريتاس لتقديم دروس محو الأمية بأسلوب يتميز بالمشاركة، ويقوم ثلاثة من القادة بتخصيص ثلاث حصص لهذا الغرض كل يوم من أيام الأحاد. وقد أحرز الأطفال تقدماً بالفعل فى هذا الصدد وتقدم ثلاثة منهم فى الإسكندرية إلى الامتحانات الرسمية المتقدمة. والهدف الأساسى هو محو أمية كل الأطفال والنهوض بتعليمهم. وقد تم الاتفاق مع هيئة تعليم الكبار على قيام أحد المشرفين بالإشراف على هذه الفصول للوقوف على مدى كفاءة هؤلاء القادة وعلى عقد امتحانات غير رسمية كل ثلاثة أشهر مع تقديم حوافز لأفضل الدارسين فى صورة جوائز لهم.

وتقوم جمعية الهلال الأحمر بتدريب الأطفال فى أيام الأحاد ستة مرات متتالية لمدة ساعتين كل مرة، بحيث يمكنهم أن يقوموا بالاسعافات الأولية إذا ما طرأ أى حادث بالورشة حتى يتم حضور الطبيب. ويتم تقديم هذا التدريب طوال العام بحيث يشمل كافة الأطفال. قامت مجموعة من أطباء جامعة الإسكندرية وجامعة حلوان فى العام الماضى بزيارة المشروع وإجراء الفحص الطبى على الأطفال. وكانت نتائج الفحص مشجعة، وقد تبين أن مرض الأنيميا هو أكثر الأمراض شيوعاً بينهم. وسوف تقوم نفس المجموعة من الأطباء هذا العام بإجراء فحص شامل للأطفال وذويهم، والاستمرار فى حفظ ملفاتهم بالعيادة المحلية.

لقد بدأ بالفعل تدريب أفراد الكشافة فى العام الماضى على بعض المهارات مثل الرسم والأشغال اليدوية، والأركت وأعمال الكهرباء، وسوف تضاف مهارات أخرى كالسباكة

والنجارة. ويستهدف هذا النشاط أن تتاح للأطفال الفرصة لمزاولة عمل لنصف الوقت، بحيث يكون بديل لأى عمل آخر محفوف بالمخاطر. وبدأ المشروع فى العام الماضى بأنشطة ترفيهية ورياضية مكثفة وذلك لجذب الأطفال إلى المشروع. وتشمل هذه الأنشطة السباحة والتجديف والجودو والكراتيه وغيرها. والهدف من هذه الأنشطة هو غرس عادات إيجابية لدى الأطفال مثل العمل بروح الفريق والتحلى بالروح الرياضية والتنظيم. وسوف يستمر القيام بهذه الأنشطة فى أيام الآحاد من كل أسبوع.

خاتمــة

عندما اهتم مشروع عمالة الأطفال بمحو أمية الأطفال العاملين، كان ذلك نتيجة استخلاصات أساسية: أولها أن اعتبرت اليونيسيف والكشافة أن تعريف محو الأمية يعنى تطبيق مهارات القراءة والكتابة والعمليات الحسابية، لتحقيق أغراض حياتية ولابد أن تكون ذات اتصال حقيقى بواقع هؤلاء الأطفال ولاتكون بعيدة عنهم وغير واقعية، وأيضاً أن يشعر الطفل أن هناك إفادة حقيقية وشريفة من كونه تعلم أو اشترك فى فرق محو الأمية (اليونيسيف - هيئة تعليم الكبار ١٩٩٤).

وكان من أساليب الجذب، ربط حضور هذه الدروس بالرحلات، وأيضاً بالاشتراك فى فرق النشاط الأخرى مثل الجودو وكرة القدم. وقد بدأ أسلوب جذب هؤلاء الأطفال عن طريق الرحلات التعليمية والترفيهية فسافر الأطفال مع قادة الكشافة إلى القاهرة لزيارة الأهرامات والأماكن السياحية المشهورة، وتم عمل اختبارات بجوائز لمن يستطيع قراءة الملصقات والعلامات التى تعرف هذه الأماكن - فأحب الأطفال تعلم القراءة حتى يمكنهم الاشتراك فى هذه الرحلات وفى هذه المسابقات.

وثانياً، اعتبر المشروع محو الأمية عملية تنموية تبدأ بمحو الأمية الأبجدية ثم تمتد لتحقيق مزيج من الأهداف الاجتماعية والثقافية، جوهرها جعل محو الأمية وسيلة للنمو والرقى بهؤلاء الأطفال، وتوجيه جهود محو الأمية لتحقيق الاعتماد على الذات وتأكيد قيمة العمل الجماعى والانتماء للوطن.

ومن أهم مميزات برنامج محو الأمية الذى يتبع فى هذا المشروع هو موضوعات الكتاب ذات الأهداف التربوية التى جذبت الأطفال. وتدور موضوعات الكتاب "تعلم تحرر" حول أهمية العمل بصفة عامة والعمل الجماعى بصفة خاصة، وتحث الأطفال على حب الوطن والإحساس بالانتماء الذى افتقدوه لكونهم غير منتمين للأطفال الملتحقين بالمدارس، كما أن كتب المرحلة الثانية تحذر الأطفال من العادات السيئة والسلوك السيئ. ومن أبرز حسنات هذا

الأسلوب هو طريقة عرض الموضوعات، فشملت السرد والتقرير والحوار والفكاهة والموال الشعبي والأناشيد. (هيئة تعليم الكبار - اليونيسيف ١٩٩٤).

وقد أكد قادة الكشافة أن التنوع في عرض البرامج كان له أثر فعال في اهتمام الأطفال بحضور الدروس - وقد أضاف الكشافة إلى ذلك تحويل بعض الدروس إلى "تمثيليات" ومسرحيات يشترك الأطفال بصورة أساسية في كتابتها وإخراجها تحت أشراف أحد القادة المتخصصين من الكشافة.

وفي النهاية، فإن هذا المشروع يسعى إلى تنمية الروح النقدية لدى الطفل، والثقة في الذات والوعي بحقوق وواجبات الفرد كمواطن في المجتمع وتحمل الاختلاف، وتقبل الآخر، والمرونة الفكرية والابتكار والقدرة على الحوار والمناقشة والهدف الرئيسي ليس أن يتحدث الطفل بطلاقة عن هذه القيم ولكن أن يتعايش معها ويمارسها بنفس طلاقة الحديث عنها.

إن هذا المشروع هو مشروع غير تقليدي من حيث اعتماده في تغيير الاتجاهات وأنماط التفكير على الخبرات المعاشة للطفل أكثر من اعتماده على زيادة الحصيلة المعرفية لدى الطفل عن طريق توفير المناخ الصحي والملائم له. ومن أهم المواضيع التي يتناولها المشروع، خاصة في دروس محو الأمية، هو "وضع المرأة" والزواج المبكر وختان الإناث. ويتم مناقشة المواضيع بطريقة سهلة وغير منفرة عن طريق عمل "مجلة الحائط" وفيها يطلب من الأطفال ذكر عدد من الشخصيات النسائية الرائدة أو ذكر أضرار الزواج المبكر وختان الإناث. وبالرغم من صعوبة هذه المواضيع، إلا أن الفتيات يقبلن عليها وعلى الكلام فيها، وخاصة بعد أن تم فصل فصول محو الأمية؛ أي أن الفتيات في فصل والفتيان في فصل آخر، ولكن المواضيع هي هي. وبالرغم من عدم رضائي على هذا الفصل في البداية إلا أن النتائج كانت أفضل فاستطاعت الفتيات التعبير عن مشاكلهن وإحساسهن بالإحباط.

ما مصير سنيه ؟

كان هذا موجز للمشروع كمحاولة لسد الثغرات وتحسين الظروف النفسية والصحية والاجتماعية لبعض الأطفال العاملين في القاهرة والإسكندرية. وهو ليس الحل الأمثل ولا يمكن أن يكون الحل على المدى البعيد.

ولكن مما يسترعي الانتباه هو أن التحضير لهذا المشروع سواء في القاهرة أو الإسكندرية، خاصة المقابلات التي تمت مع الأمهات ومع الفتيات أوضحت مما لايدع مجالاً للشك أن هناك تحيزاً واضحاً ضد الفتيات.

فأولاً: بالرغم من أن الأهل يدفعون الصبية للعمل بسبب الحاجة المادية أو عدم رغبة

الأولاد في التعليم، إلا أن نسبة الفتيات المتسربات من التعليم في كل الأسر التي تم زيارتها تفوق عدد الأولاد.

ثانياً: كان من الواضح أنه لو كان هناك اختيارات فإن الأسرة تختار أن يكمل الطفل الذكر التعليم بينما تخرج الفتاة في الغالب، خاصة الفتيات اللاتي وصلن إلى ١٢ عام، لأن السبب هو تحضير الفتاة لدورها الأساسي وهو أن تكون "ست بيت".

ثالثاً: كان واضح أيضاً أن كثيراً من الفتيات لايرضين عن هذه المعاملة ويشعرن أن "نصيبهم كده"، ولكن هذا "النصيب لم يعد مريح".

"أنا في العادي كده مانفسيش أبقى ولد ولكن يوم ما طهروني وأنا عندي ٩ سنين ويوم ما خرجوني من المدرسة علشان أخدم أخواتي الصبيان وأبويا، في الأيام الوحشة دي كان نفسي أكون ولد. أهو على الأقل بيسيبوه يدرس وبيعلموه صنعه تجيب فلوس و مش بيجبروه على جوازه وهو مش عايزها..... ولا بيطهروه وهو ٩ سنين ولسه ياما هاشوف علشان أنا بنت ده حتى دروس نحو الأمية محرومه منها" (سنيه).

لقد أجمعت كل الأمهات اللاتي قابلتهن أن التعليم مهم للبنت في هذا الزمن ولكن بحدود وحتى سن محددة حتى لا "يتبجحن على أزواجهن"، وأن زواج الفتاة في سن مبكرة ستره، وأن البنت لايضيرها أنها لاتعرف القراءة أو الكتابة ولكن بيضرها أن لاتكون "ست بيت ممتازة" تجيد الطهي وكي الملابس.

"يا ست إيمان البت سنيه الجواز البدري ليها أحسن، ده مش طالعه بيضه وحلوه زي أخواتها والحمد لله أنها اشتغلت في المصنع أهو واحد شافها وهاتتجوز أول ما تتم ١٦ طبعاً أو يعني قبلها بشويه دي جسمها فاير... كان ها يعملها إيه التعليم بس هما المتعلمين الرجاله لاقيين ياكلوا لما هاعلم البت"■

□ □ □

الهوامش والمراجع:

Baradei, Mona A. 1995, Egyptian children's affordability to education. Unicef, June

ـ إتفاقية مشروع عمالة الأطفال بين اليونسيف والكشافة البحرية بالإسكندرية ١٩٩٤.

إتفاقية مشروع عمالة الأطفال شبرا الخيمة وعين حلوان بين اليونسيف والمركز العربي الكشفي واتحاد شباب ونشأ العمال القاهرة ١٩٩٤.

ـ مبدأ مصالح الطفل الفضلى في التعليم ـ مايو ١٩٩٥، اليونسيف

ـ ناهد رمزى

"علام البنت كنز"
آليات التفاوض بين الجنسين

هبــه الخــولي

مقدمة:

تعتمد هذه الورقة على دراسة أكثر شمـولاً، حول الأشكال "اليومية" للمقاومة التي تقوم بها المرأة، في مجتمع عشوائي محدود الدخل، في القاهرة. وتركز الدراسة على تفهم أشكال عدم المساواة والـتمييز، ضـد المرأة على أساس النوع (gender)، وذلك في سـيـاق تاريخي واجتماعي واقتصادي محدد.

وتستـخدم الدراسـة، أساليب البـحث الأنثروبولوچي القـائم على المشاهدات والـلقاءات المتعمقة. وتقوم باستكشاف الأساليب والاستراتيچيات التى تتبعها المرأة، في المساومات الفردية والجماعية، التي تقوم بها على مستـوى الأسرة وسوق العمل. وتعمل الدراسة على استكشاف تلك الاستـراتيچيات، في مـراحل عمرية مخـتلفة، من حياة المرأة. وفي سـياق هذه المراحل العمـرية المختلفة، أركـز في هذه الورقة على الأسـباب والموضوعـات التي تؤدي إلى حدوث خلافات، بين أزواج وزوجات لهم أطفال صغار، وكذلك على كيفية حل تلك الخلافات.

ويكشف التحليل المبدئي للمادة التي بين يدي أن أحد مصادر الخلافات بين الزوج والزوجة الفقرين تدور حول تعليم البنات. ويمثل ذلك نموذجاً واضحاً للتميز النوعي، في عملية توجيه الموارد المتاحـة للأسرة. وهو ــ أيضاً ــ مـثال يتضح فـيه صوت المرأة وصـور احتجاجـها في حياتها اليومية.

أود ــ أولاً ــ وقبل عرض مادة البحث الميـداني، أن أضع الدراسة، في إطار سياق نظري

أوسع، حول القوة والمقاومة، والعلاقات النوعية (gender relations) . وختاماً، سأقوم بعرض أهم الاقتراحات والنقاط التي أستخلصها من مشاهداتي وملاحظاتي ولقاءاتي الشخصية، أثناء البحث الميداني.

إعادة النظر في المناهج المختلفة الخاصة بالمقاومة والوعي

إن المنهج النظري الذي أعتمدُ عليه، يقوم على أساس أن المناهج الماركسية التقليدية، حول المقاومة، غير كافية، للتوصل إلى فهم ثقافي وتاريخي دقيق، لآليات العلاقات النوعية. ومن هنا، أميل إلى تبني مفهوم "المقاومة اليومية" (everyday resistance) (Scott ، ١٩٨٩) من أجل التوصل، إلى فهم أفضل للأشكال المختلفة، للاحتجاج الفعال أو غير المباشر والسلبي، للتفاوض والمساومة. إن هذا المنهج يمكننا من رؤية المقاومة، على أنها فعل مستمر ومتصل، ذو استراتيجيات فورية أو قصيرة المدى أو متوسطة المدى أو طويلة المدى، والتي قد تتضمن أشكالاً من الاحتجاج والرفض، منها ما هو سلبي وفعال، وما هو فردي وجماعي. وكذلك مراحل متعددة وأنماط وصور مختلفة للتعبير عن "الوعي". وهذا الاطار ــ في رأيي ــ مفيد جداً، في فهم استجابة المرأة للسيطرة والعلاقات الشخصية غير المستحبة، وذلك في مجالي الأسرة وسوق العمل.

ويسود معظم دراسات المقاومة التقليدية سرد لمواقف عديدة تمثل مواجهات صريحة في صورة أشكال للثورة والتمرد والرفض الجماعي على نطاق واسع ومنظم، وتميل تلك الدراسات إلى التركيز ــ بشدة ــ على الصراع الطبقي، كعامل أساسي للنضال(ol Wolf ١٩٦٩، Paige ١٩٧٥)، ونتيجة لتأثير نموذج ماركسي محدود، نجد أن المقاومة، كانت ترى ــ أساساً ــ من حيث كونها نضالاً منظماً، تقوم به مجموعات ذات وضع ثانوي وتابع في المجتمع، تحركها إيديولوجية معارضة واضحة المعالم، وترتكز ــ أساساً ــ على الطبقة العاملة.

ومن الفرضيات الجوهرية، في النظرية الماركسية، فيما يتعلق بالمقاومة، هو العلاقة بين "الموقعية" "Positionality" و "الوعي"، وهي علاقة تؤكد الفصل القائم بين الأوضاع "الموضوعية" العامة للمقاومة، والوعي "الذاتي" الشخصي للمقاومة، وهو فصل بين

الإيديولوچيا والسلوك، وكذلك بين الناحيتين الاقتصادية والسياسية. ومن هنا، ظهر الاختلاف بين مفهوم "الطبقة في ذاتها" (Class in itself) والذي يشير إلى الطبقة من حيث علاقاتها الخاصة بوسائل الانتاج، إلا أنها ــ في ذات الوقت ــ تعاني من وعي زائف، ومفهوم "الطبقة من أجل ذاتها" (Class for itself) حيث تعي خضوعها للاضطهاد، وتكون منظمة على المستويين السياسي والإيديولوچي، وعلى استعداد للقيام بحركة ثورية (Mc Lellan، ١٩٧٣)، وهذا النموذج النضالي وعلاقته بالقوة والوعي، تتضح معالمه ــ أيضاً ــ في النموذج الذي تبنته الحركة النسائية الغربية في بداياتها، في الستينيات والتي ركزت على "إثارة الوعي" بين النساء (Consciousness - raising) كإحدى ـ الاستراتيجيات ـ الأساسية بالنسبة إليها.

إلا أن السنوات العشر الأخيرة، قد فتحت المجال، أمام استخدام أشمل لمفهوم المقاومة، عن ما هو مستخدم، ضمن النظريات الماركسية، عن علاقات القوة، على سبيل رد الفعل للصيغ والتفسيرات المحدودة، ذات الطابع الاقتصادي، وغير المتنبهة إلى قضايا النوع. إن عملية فتح مجالات جديدة، لفهم القوة والمقاومة، ومناهضة الهيمنة الماركسية كخطاب راديكالي، قد خضعت لتأثير النظرية والممارسة النسوية "Feminist Theory and Prac-tice" وكذلك لحركتي النقد : ما بعد البنيوية وما بعد الحداثة، وما اكتسبه "فوكو" من موقع هام، في هذا السياق. إذ نجد أنه في ما بعد البنيوية، قد بدأت الحدود تتلاشى، بين ما هو موضوعي وما هو ذاتي، كما فقد مفهوم الوعي الزائف كثيراً من قوته الأولية. فلم يعد ينظر إلى الهياكل الاجتماعية السائدة "Dominant structures" على أنها وحدات مستقلة تمثل كتلة واحدة، لاتخضع للمناهضة، سوى في حالات التمرد المنظم والثورة، وإنما أصبحت أقرب إلى "شبكة من العمليات المتناقضة، والتي تتعرض باستمرار إلى عمليات التفاوض والمساومة. (Contestation and negotiation" (Haynes & Prakash، ١٩٩١).

إن مصطلح "الأشكال اليومية" للمقاومة، (Everyday forms of resistance) والذي ابتدعه چيمس سكوت عام ١٩٨٥، يشيع استخدامه ــ حالياً ــ للإشارة الدقيقة إلى مجال واسع من الأفعال التي تعبر عن الرفض والاحتجاج، والتي تلجأ إليها الفئات المقهورة،

وهي الأفعال التي تتفاوت مـا بين التمرد الجماعي والموافقة السلبيـة، ومنها على سبيل المثال، التكاسل والتباطؤ والتهرب الضريبي والعمـليات التخريبيـة والنميمة وإثارة الشـائعات وإدعاء الجهل. . . إلخ (Scott ١٩٨٥، ١٩٨٦)، ونظراً إلى تركيز سكوت، على فئة "الفلاحين"، على وجه الخصوص، وعلى مفهوم السيطرة الطبقـية، فإننا نجد أنه يتبنى بشدة تضمين المقاومة اليومية، كـجزء أساسي من تاريخ العلاقات الاقطاعية. ويـشير سكوت، إلى أن التاريخ الذي يركز ــ فـقط ــ على الحالات الاستـثنائية للتـمرد والثورات الجـماعيـة، قلّما يتعـرض لصور الكفـاح اليومي والمسـتمـر للفلاحين. إن أشكال الكفـاح اليومي هذه، "لاتؤدي إلـى صدور البيانات وقيام المـظاهرات والمعارك، التي عادة ما تفرض نفسها، إلا أن مـساحات أخرى هامة وحيوية، تخضع للمكاسب والخسائر أيضاً على هذا المستوى" (Scott ١٩٨٦ : ٦).

وطبقـاً لسكوت، فإنه بـينما تتكون "أسلحـة الضعـفاء" ــ بدرجـة كبيـرة ــ من أشكال "المقاومة الروتينية"، الـتي قد لاتمثل تهديداً كبيراً على الوضع الاقطاعي غـير العادل، إلا أنها مع ذلك تؤدي إلى عملية مسـتمرة، من الجدل والتفاوض والمساومة، في عـلاقاته بالقوة، وقد تكون لها أهمية ما، وتحقق نتائج غير مقصودة. وكذلك يرى كل من هينز وبراكاش (١٩٩١)، أن وجود تعريف أوسع للمقاومة، قد يتيح فهمـاً أعمق للعمليات التي تقوم من خلالها الفئات المقهورة، باختـبار عامل القوة والتقليل من تأثيره، وللأساليـب التي يمكن من خلالها، تحويل صور الـكفاح اليـومي، إلى أشكال من التحـدي، على نطاق واسع، مـوجهة ضـد الهيـاكل الاجتماعية والسياسية. وقد أثار مفـهوم "المقاومة اليومية"، جدلاً واسعاً منذ ظهوره (راجع: Journal of Peasant Studies, 1986، والذي يتضمن المداخلات الخاصة بمؤتمر هام جداً، حول هذا الموضوع).

وقد تعـرض عمل سكوت، للنقد من العـديد من الباحـثين، إذ يرى البعض أن أشكال المقاومـة اليومـية، هي مجـرد صمـام أمان للمقـهورين، ولابد من تميـيزها عن "المقـاومة الحقيقية" (White، ١٩٨٦)[1]. ويشكك آخرون في تأكيد سكوت الزائد، على الأشكال الفردية للمقاومة، الذي يتجـاهل فيه دور المؤسسات الوسيطة "middle ground" التـي تشتمل على شبكات العـلاقات الاجتماعية، والتـجمعات غير الرسميـة، بأشكالها المختلفة

(Turton، ١٩٨٦).

أما الانتقاد الأساسي الموجه إلى سكوت، وهو انتقاد أتفق معه، فيدور حول عدم توجيه القدر الكافي من الاهتمام بالجوانب الثقافية والإيديولوجية للسيطرة والقيود الهيكلية، التي تقوم بتحجيم قدرة الفئات المحرومة على المقاومة. وأنا أتفق مع براكاش وهينز (١٩٩١) في قولهم بأن قدرة الفئات المقهورة، على اختراق أسوار السيطرة والسيادة، تعوقها طبيعة هياكل القوى القائمة ذاتها، إذ إن أفعال المقاومة اليومية تتم في مجال القوة، ومن هنا؛ تخضع ـ هي ذاتها ـ لتأثير طبيعة السيطرة والسيادة. وعلى الرغم من هذه الانتقادات، إلا أن مفهوم "الأشكال اليومية للمقاومة"، يظل مفهوماً فعالاً تؤيده النظريات الحديثة، حول طبيعة "القوة"(٢).

إن أعمال كل من "ميشيل فوكو" (Foucault)، الباحث الفرنسي، في ما بعد البنيوية، و"أنتونيو جرامشي" (Gramsci)، الباحث الايطالي في الماركسية الجديدة، كان لها ـ بصفة خاصة ـ تأثير كبير في تغيير فهمنا، لمفهومي القوة والسيطرة وآلياتهما.

وقد قام فوكو، بإعادة النظر في أسس التفكير بشأن القوة وممارستها؛ وذلك بالتركيز على الأفعال البسيطة والصور الخافتة للقوة، والتأكيد على أهمية اختبار القوة في "أقصى مواقعها" "ULT imate destinations"، أي القوة وانعكاساتها من خلال أنماطها وهياكلها المحلية والاقليمية. ويرى فوكو، أن القوة لم تنبع من مصدر واحد، إنما هي ـ دائماً ـ منتشرة، وتمر بمراحل ظهور وتقويض باستمرار. (Foucault، ٨١، ٨٦؛ Mc Nay، ٩٢).

وتعتبر أعمال جرامشي ـ أيضاً ـ إضافة جديدة وهامة تتضح في تطويره لمفهوم الهيمنة (hegemony) وهو مفهوم على درجة من التعقيد، إذ يتضمن عمليات سياسية واجتماعية وثقافية. ويستخدم جرامشي هذا المفهوم، في وصف كيفية تنامي علاقات القوى، ليس ـ فقط ـ أثناء فترات التغيير العنيفة، وإنما على مدى الحياة اليومية، (Hoare & Nowell، ١٩٧١؛ Williams، ١٩٧٧). وبناء على هذا التأويل، نجد أن القوة تُرى على أنها تنبع من علاقة بين طرفين، أي "تفاعل بين طرفي الهيمنة" (Hegemonic interaclion) حيث يكون لكل من الفئة المحرومة، والفئة المسيطرة، دور بارز. إن الوعي الذي تتمتع به الفئات

المحرومة، في مثل هذه العلاقة، هو مزيج من الآراء والقيم المتناقضة، وبعضها يصدر مباشرة، عن تجارب عملية (Eagelton، ١٩٩١). وبالتالي، فإن المقاومة والكفاح والمساومة، هي جزء لايتجزأ من علاقات الهيمنة، إلا أن مايصدر عن الفئات المحرومة، كثيراً ما يتصف بالتناقض والتخبط في الرؤية (Macleod، ١٩٩٢).

إن الدراسات الواقعة، تحت تأثير كل من فوكو وجرامشي، ألقت بالضوء على أهمية الممارسات الإيديولوجية، فيما يتعلق بالقوة والمقاومة، وقد نادت هذه الأعمال بالاهتمام بالصلة، بين القهر المادي والعنف من جهة، وأدوات السيطرة الإيديولوجية، من جهة أخرى، والشرعية والقوة من ناحية، وصور الرضوخ الأقل مباشرة ووضوحاً من ناحية أخرى (Abu Lughod، ١٩٩٠). إضافة إلى ذلك، فإن أهمية تخطي التحليل الاقتصادي البحت للمقاومة، وهو التحليل الذي يركز أساساً، على صور الصراع "المادي" المتمثل في الأجور والإيجار والأرض... إلخ، والانتقال إلى مجالات أخرى، كالثقافة الشعبية – على سبيل المثال – أصبحت تتمتع الآن بقدر من الاهتمام (Turton،١٩٨٦، Haynes & Pra-kash،١٩٩١).

إن استخدام المقاومة "اليومية"، كإطار عام لتحليل علاقات النوع، يمكن أن يلقي بالضوء على الأساليب المختلفة، التي تخضع من خلالها الهيراركات النوعية "Gender hier-archies"، للمناقشة والتفاوض والجدل باستمرار، وكذلك يعمل هذا الاطار على الكشف عن الأدوات والآليات والاستراتيجيات المتعلقة بالقوة، التي تتضمنها مثل تلك العلاقات الاجتماعية (Abu - Lughod، ١٩٩٠). ويتيح هذا المنهج، في البحث، إمكان إلقاء الضوء على النساء، وهن يمارسن حياتهن اليومية، بكل مافيها من تناقضات، ولا نقع في فخ المغالاة في تصوير المرأة، على أنها ضحية بلا صوت، من ضحايا القهر، أو أن نذهب إلى النقيض، فنعتبرها عنصراً قوياً ومؤثراً في الحياة، وهو ما يتوافق مع الصورتين اللتين – غالباً – ما يتم تصوير المرأة عليها، في أبحاث "الضعف" و "القوة"، والتي تتميز بها دراسة علاقات النوع، في منطقة الشرق الأوسط(٣).

كما أن تفهم الأفعال التي تحمل إمكانات تحقيق نتائج فعالة، والتي تنتمي إلى أشكال

المقاومة اليومية، هو عامل مكمل وضروري، للأبحاث والدراسات المتعلقة بالجمعيات الأهلية المعنية بشئون المرأة، والتي تمثل موقعاً واضحاً تعبر من خلاله المرأة، عن رفضها أشكال التمييز، وعدم المساواة على أساس النوع، إذ إن النساء الفقيرات، واللاتي يعانين من الأمية، وهن اللاتي يشكلن غالبية نساء العالم، لايتوفر لهن الوقت، ولا المهارات التي تؤهلهن، للانضمام إلى الجمعيات الأهلية، المعنية بشئون المرأة، وبالتالي، قلّما تنضم هؤلاء النساء، إلى مثل تلك الجمعيات. ومن هنا، نادراً ما تسترعي أصوات الرفض الصادرة عنهن، وأشكال واستراتيجيات كفاحهن اليومي، انتباه هذه الجمعيات، كما أنه من النادر جداً، أن يصل صوتهن إلى القائمين على التنظير، لمفاهيم القوة والمقاومة، هذا مع العلم بأن هؤلاء النساء هن السند الحقيقي للعمل النسائي الجماعي.

وهكذا فإن الدراسات الاثنوجرافية، القائمة على مناهج نظرية، تركز على موقع المقاومة، في بناء العلاقات اليومية بين الجنسين، يمكن أن تعمل على معالجة تلك الفجوة النظرية والسياسية.

وبالرغم من ذلك، فإن الصراع المرتكز على علاقات النوع لا يمثل جزءاً كبير من الجدل الدائر حول المقاومة "اليومية"، ويرجع ذلك ـ جزئياً ـ إلى الدور الذي لعبه مفهوم "النظام الأبوي" ـ في سياق الخطابات النسوية الناشئة في الستينيات والسبعينيات من هذا القرن ـ في الكتابات والأفكار الدائرة حول العلاقات النوعية(٤).

وقد تم استخدام المصطلح ـ بشكل عام ـ للتأكيد على وجود وسطوة نظام أبوي عالمي جامد وغير متحرك، في حين "فشل في التعبير عن "الحركة" وعن العلاقات المعقدة والمتشابكة بين الرجل والمرأة، وعن مقدار مقاومة المرأة لقوى الرجل، وقدرتها على تحويل هذه القوى" (Ramazanoglu، ١٩٨٩: ٣٨). فقد كان يتم التعامل مع النظام الأبوي، على أنه نظام عالمي ثابت، وهيكل هائل للقوة مع غيبة الإمكانات التي تسمح بتحديه والتصدي له، إلا عن طريق حركات "الأخوات" "Sisterhood" العالمية المنظمة. ويعني ذلك أنه قد تم تجاهل أهم الأسئلة الحرجة المتعلقة بالتغير ـ أي الأسباب والطرق التي يستعين بها كل من الرجل والمرأة للتعايش مع أو مقاومة الأشكال المحددة والمتداخلة للقهر، والتي يواجهونها في موقف

تاريخي وثقافي معين. بل كانت الدراسات تركز ــ أولاً ــ على البحث، عن المزيد، من الإجابات، على الأسئلة العامة، المطروحة حول "أسباب" قهر المرأة، على مستوى العالم.

وقد قام العديد من الباحثين، بنقد وتفنيد ذلك المفهوم العالمي الجامد، للنظام الأبوي (راجع Rowbotham ١٩٨١، Ramazanoglu ١٩٨٩، Kandiyoti ١٩٨٨)، والتساؤل حول مدى إمكان الاستعانة بهذا المفهوم، في التعرف على أشكال تبعية المرأة عبر الثقافات، واستيعابها. فمما هو معروف، أن النوع يتكون تلقائياً وفي ذات الوقت، مع عدد آخر من صور الموقعية "Positionalities": كالطبقة والسن والعرق، وكلها لها دور في تعديل وتشكيل اهتمامات المرأة، والتأثير على مصالحها النوعية، وكذلك على إدراك المرأة لأولويتها وموقعها من الأوضاع الاجتماعية. إذ يتنوع إدراك المرأة مصالحها تلك، تبعاً لتجارب حياتها اليومية ـ بما قد تتضمنه من كفاح، جنباً إلى جنب الرجل، وضد الرجل ــ أيضاً ــ بل ضد المرأة كذلك (انظر: ١٩٩٢، Beneria، ١٩٨٨، Ramazanoglu) ـ، كما أن المرأة تعمل في إطار إيديولوجيات نوعية مختلفة (Dwyer، ١٩٨٧)، وتقوم بابتداع استراتيجيات مغايرة، في سبيل ممارسة المقاومة السلبية منها، والفعالة في مواجهة القهر (Kandiyoti ,، ١٩٨٨).

إن عملية فتح مساحة لاستخدام المقاومة، بما في ذلك اللجوء إلى عدم المقاومة، كنقطة بداية نظرية، من أجل استيعاب آليات العلاقات بين الجنسين، قد نتجت عن النقد النسوى الداخلى، لمفهوم النظام الأبوى كما ذكرت، كما تأثرت بالمحاولات الأشمل لإعادة النظر فى مفهومى القوة والمقاومة المذكورين سابقاً. وتقدم (Okley ، ١٩٩١) إحدى المحاولات القليلة لتطبيق مفهوم المقاومة اليومية، على قضايا النوع، حيث ترى أنه فى سبيل فهم وضع المرأة وتبعيتها، يتعين علينا أن نتخطى مفهوم العمل الجماعى المستمر، وأن نستكشف " لحظات التحدى والمقاومة المتصلة بالأفراد كذوات مستقلة، والتى تتم فى لحظات محددة من حياة هؤلاء الأفراد، وتتصف هذه اللحظات بكونها متناثرة وغير بارزة، وكثيرا ما تكون منعزلة عن غيرها. " إن اختلاق خلاف منزلى بين الزوجين ـ أى عدم الرضوخ والاستسلام ـ يمكن تفسيره على أنه مقاومة لحظية لوضعية المرأة وتبعيتها " (ص٧).

إن وعى المرأة ببعض القضايا، وقيامها بتقبل بعض الممارسات والمعارضة والمقاومة نحوها، كالتمييز فى الأجور والتحرش الجنسى والختان والضرب وتحديد تحركاتها والافتقار إلى الدعم الاقتصادى. . . إلخ، تختلف ـ بالطبع ـ تبعاً للمواقع الأخرى للمرأة، وكذلك تبعا لطبيعة " العقد الأبوى السائد Patriarchal Bargains) (Kandiyoti، ١٩٨٨)، والتى تتحرك المرأة فى إطارها. إلا أن هناك ما يؤكد على أن كثيراً من أشكال الرفض والتمرد، التى تمارسها المرأة، تأخذ شكل أفعال، تتصف بأنها غير منسقة، وغير عنيفة الطبع، وتبتعد عن المواجهة المباشرة، وهى الأفعال التى تندرج تحت، أشكال المقاومة اليومية "

إن أحدي الأسباب الرئيسة لذلك، هى أن العلاقة بين الرجل والمرأة، لا تخضع لمجرد كونهما ذكراً وأنثى، وإنما تتعلق بأن الرجل والمرأة يمثلان الأب والأم، والابنة والابن، والزوجة والزوج، وأبناء الإخوةوالأخوات، وأبناء وبنات العمومة. . . إلخ. إن هذه الشبكة من العلاقات الاجتماعية التى تخضع لكل من إيديوجوليات القرابة والنوع، إنما تعنى أن طبيعة العلاقات بين الرجل والمرأة، ليست ثابتة وجامدة، وإنما متغيرة ومتشابكة. إن المرأة واقعة فى شبكة معقدة من العلاقات الاستغلالية، وكذلك علاقات التضامن والتعاون المتبادل، على أساس القرابة (Joseph، ١٩٩٣ White , ، ١٩٩٤)، وهى علاقات متناقضة وموجودة، فى إطار الأسرة والعمل ـ أيضاً ـ حيث إن قدراً كبيراً من العمل الذى تمارسه المرأة، مقابل أجر يتم فى القطاع " غير الرسمى " حيث تلعب علاقات القرابة دوراً جوهرياً كوسيط فى علاقات العمل، وغالباً ما تكتسب علاقات العمل فى هذا السياق مفاهيم وقيم القرابة (WHITE، ١٩٩٤، El _ Kholy، ١٩٩٦).

ويعتبر التوجه الخاص بالانتماء الجماعى ـ وهو توجه ذو قيمة بارزة فى أجزاء عديدة من العالم ـ على علاقة وثيقة بالمفاهيم السائدة بشأن قوى القرابة، ويؤدى ذلك إلى قيام علاقات متشابكة وغير محددة للذاتية، حيث إن تعريف الذات يخضع لمعايير نسبية عديدة. فالشخص لا يحدد هويته بالضرورة، كذات مستقلة لها حقوق منفصلة عن المجموعة، وإنما يرى نفسه كجزء وامتداد للآخرين (Joseph، ١٩٩٣)

إضافة إلى ذلك، فإن موقع القوى ووضع المرأة فى الأسرة، فى مناطق عديدة من

العالم وخاصة، حيث يسود نظام " أبوى كلاسيكى " (classic patriarchy) (Kan-diyoti، ١٩٨٨) هو وضع ـ غالباً ـ ما يكون ذا طبيعة دائرية، ويتغير كثيراً، بتغير عمر المرأة ووضعها فى هيكل أسرتها الممتدة. ففى هذه الانظمة، نجد أن المرأة كبيرة السن، وخاصة الحماة، تتمتع باستقلاليتها، وتمثل موقع قوة بالنسبة إلى مَنْ هن أصغر منها عمراً، فى البيت (Mernissi, ، ١٩٧٥؛ Rassam ، ١٩٨٠). ويعمل هذا السياق، على خلق صورة من الصراع بين النساء، كما يؤدى إلى سيادة وضع، تكون فيه المرأة تابعاً لـلمرأة ـ أى لغيرها من النساء ـ إلي جانب تبعيتها للرجل. كما يخلق ذلك، وضعاً تنتظر وتتوقع فيه المرأة، الحصول على مركز قوة وسلطة مع مرور الزمن، مما يشجعها على استيعاب تبعيتها وهدم حاجتها إلى القيام بالتحدى المباشر، لهياكل القوى السائدة (Kandiyoti ، ١٩٨٨).

وإلى جانب العوامل السابقة، ونتيجة لها، نجد أنه لا يكون من الواضح ـ تماماً ـ أمام المرأة من يجب أن تتمرد عليه وتقاومه. كما أنه ليس من الضرورى، أن تتوجه بالمقاومة ـ دوماً ـ ضد الرجل. فافتقاد المرأة إلى المساواة، هو نتاج لوضعها فى البيت والأسرة، ووضعها الطبقى، وسياسات الدولة، إضافة إلى أشكال التمييز وعدم المساواة على المستوى العالمي. وعلى هذا الأساس، قد يتوفر للمرأة الوعى بالقيود المفروضة عليها، إلا أنها قد تفشل فى تحديد الأسباب وراء هذه القيود (Macleod ، ١٩٨٨، ١٩٩٢). إن طبيعة القيود المفروضة على المرأة، بما تشتمل عليه من تعقيد، وعدم وضوح وتداخل، وبما تحمله من استغلال للمرأة، مع عدم وجود فرد أو فئة أو مجموعة أو طبقة بعينها، يمكن مواجهتها، تؤدى كلها ـ بالتالى ـ إلى ظهور أشكال للمقاومة تكون غير محددة المعالم ومعقدة، وتفتقد إلى عاملى التنسيق والمواجهة المباشرة

ويمكن تقسيم دراسات الاثنوجرافية التى تتناول علاقات النوع في هذا الإطار النظري العام إلى نوعين:

أ) الدراسات التى تركز على التفاوض القائم على أفكار ونماذج عامة وثقافية مشتركة، بين الرجل والمرأة (على سبيل المثال : Macleod ، ١٩٩٢ " التكيف "؛ Rosen ، ١٩٨٤ " : المساومة "؛ Dwyer، ١٩٧٨ : " الحوار").

ب) الدراسات التى تركـز على خطابات المرأة، التى تكون منفصلة ، وغيـر ملحوظة، عادة وثانوية، ويتم التعبير عنها عن طريق وسائل وأنشطة معينة، خاصة بالمرأة، مثل أنواع من شعر المرأة (Abu Lughod ، ١٩٩٠) والحياكة والنسيج (Messik ، ١٩٨٧).

وعلى الرغم من إمكان دراسـة النوع، اسـتناداً إلى إطار عـلاقات القـوى، والمقاومـة السابق ذكره، فـإن هذا الإطار لا يخلو مع ذلك، من بعض التعقيدات النظرية والمنهـجية. بل أن سـياسـات النوع (Gender Politics) الذات يصـعب تحليلهـا (Abu -Lughod، ١٩٩٠). إن الروابط بين الرجل والمرأة ذات خصـوصية معـينة. فعلى النقيض من الفـئات " المهمشة " و "المسيطرة " الآخرى، التى قلمـا يتم التداخل بينهما فإن كلاً من الرجل والمرأة، من جهة أخرى، يعمـلان ــ عادة ــ فى إطار اقتصادى واجتماعى وثقـافى مشترك، وبالتالى، يصبح تركيب وتكوين الفـئات المسيطرة والمهمشة على درجـة من التعقيد، كما تفـتقد الحدود الفاصلة بينهـما الوضوح القـائم على سبـيل المثال بين فئـتي " الفلاحين " و " الملاك ". إن الأهمية الـقصوى ــ هنا ــ تتجـه نحو ماهية مكونات السـيطرة و " المدلولات "، التى يتعين على الباحث تقصيها، وعلاقة ذلك بمدى إدراك المرأة ذاتها لموقفها .

إن دراسـة علاقـات النوع فى اطار المقـاومة اليـوميـة، هى دراسـة تحمل بذور القـوة والكشف والإيضاح، إلى حد كبيـر، إلا أنها ــ فى ذات الوقت ــ عملية وعرة، إذ لا تندرج تحت أية نظرية مـعـينة، وستـتطلب المزيد من العـمل النظرى، المبنى علـى البحث الميـدانى؛ لاستكشاف حقائق الحـياة اليومية المعيشة؛ ذلك من أجل التـوصل إلى مفاهيم جديدة، يكون فى إمكانها تحديد طبيعة القوى التى تحكم العلاقات بين الجنسين. ويشير ذلك منهجياً، إلى أنه من الجوهـرى، لأية دراسة، تتناول مـقاومة المـرأة، أن يتم التركـيز على تحديـد التصنيـفات والتفسيـرات والمقولات الثقافية الـسائدة، التى يستخدمهـا كل من الرجل والمرأة، المنتمين إلى مكان واحد وثقـافة واحـدة. وأنه على الباحث ــ أيضـاً ــ أن يرى المقاومة على أنهـا سلسلة طويلة من الأساليب والاسـتراتيجـيات الفورية والقـصيرة والمتوسـطة وطويلة المدى، والتى قد تتضمن كلاً من أشكال الرفض السلبي والفعـال وكذلك مراحل وأشكالاً متعددة من " الوعى ". وإن عمليـات المقاومة والـوعى، لا تظهر ــ فجـأة ــ وإنما تتشكل عن طريق الصـراعات

الفردية والسياسية، والتى عادة ما تكون معقدة ومتناقضة (Stathern، ١٩٨٧). وكما ترى كانديوتى، فإن تفكك بعض الأنظمة، قد يؤدى إلى قيام المرأة بأفعال سلبية للمقاومة على المدى القصير.

" إن الفهم الأفضل للاستراتيجيات القصيرة والمتوسطة الأجل للمرأة، فى مختلف المواقع الاجتماعية، قد يصحح التعريفات العرقية والطبقية، لما يشكل الوعى النسوى " (Kandiyoti، ١٩٨٨، ص ٢٨٦)وأود أن أضيف ــ هنا ــ بأن هذا الفهم الأفضل، قد يعمل ــ أيضاً ــ على تصحيح ما يندرج تحت مسمى مقاومة المرأة.

" ده أنا أبيع هدومى علشان أعلم بنتى " . . المقاومة

هذا الجزء، يعرض دراسة ميدانية عن طبيعة القرارات، التى تخضع للتشكيل الثقافى والاجتماعى للجنس، فيما يتعلق بتعليم الفتيات، فى مجتمع منخفض الدخل فى القاهرة، وتبرز الدراسة محاولات النساء المستميتة، من أجل مواصلة بناتهن التعليم المدرسي. وتقوم الدراسة فى إطار المنهج الفكرى الموضح عاليه. ويعتمد تحليلى على رصد ومشاهدات قمت بها لأربعين أسرة فى هذا المجتمع، وذلك على مدى ما يزيد على خمسة أشهر، وما صاحب ذلك من لقاءات مطولة مع ست وثلاثين امرأة، تتفاوت أعمارهن، ما بين الثامنة عشرة والخامسة والخمسين. إن التحليل المبدئى للمادة التى بين يدى، يكشف عن أن موضوع تعليم البنات، وذهابهن إلى المدرسة، وبقائهن هناك، هو من المجالات التى تبرز فيها الفروق القائمة، على التشكيل الثقافى والاجتماعى للجنس، وذلك على مستوى الأسرة، وتتمثل هذه الفروق ــ فى اغلب الاحيان ــ فى اختلاف وجهات النظر، وفى أولويات أوجه الإنفاق الأسرى، بين الزوج والزوجة.

إن مجتمع الدراسة، هو مجتمع من المهاجرين الريفيين، ترجع أصولهم إلى صعيد مصر، وهو مجتمع منخفض الدخل نشأ فى الستينيات، من هذا القرن، على أرض صحراوية، تملكها الدولة. وقد امتدت منطقة الاستيطان، من عدد محدود من واضعى اليد، المقيمين فى بيوت من الصفيح وذلك فى الستينيات لیتحول إلى مجتمع ممتد

يتكون من حوالي ٠٠٠و٨٠٠ نسمة، يحتلون مساحة تزيد على ٥و١ كم.

يعتبر هذا الحى، من أفقر أحياء القاهرة، ومن سماته الرئيسة أنه يضم عدداً كبيراً من الصناعات الصغيرة غير الرسمية، ويقدر عددها بألفي مشروع فى عام ١٩٨٥[٥] (للحصول على وصف مفصل للتاريخ الاجتماعى لهذه المنطقة أنظر : EQI، ١٩٨٧؛ Shorter، ١٩٩٤). وتتمثل الحرف الرئيسية التى يقوم بها الرجال، هى العمل بأجر فى الورش الصناعية غير الرسمية، بالإضافة إلى العمالة المدربة وغير المدربة، فى قطاع البناء والمقاولات. أما الأعمال ذات الأجر، التى تقوم بها النساء، فتتضمن أشكال العمل المستقل والحر، وخاصة فى التجارة والبيع بالتجزئة والعمل بالقطعة فى المنزل ، (Piecework)، إلى جانب العمل، مقابل أجر فى الورش والمصانع الصغيرة، وهو عمل يشهد تزايداً ملحوظاً. وعلى الرغم من أن سكان هذا الحى ـ مجتمع الدراسة ـ يمثلون ــ حاليا ــ أفراداً من أصول متعددة ومتنوعة، إلا أن المجتمع مازال معروفاً فى نسيج المجتمع القاهرى الأكبر، على أنه ذو أصول صعيدية، أى ينتمى إلى ثقافة فرعية، تعتبر من أكثر الثقافات الفرعية تحفظا فى مصر .

ويكشف البحث الميدانى فى هذا المجتمع، أن مسألة تعليم البنات تمثل مجالا للنزاع والتفاوض بين الرجل والمرأة، وتنشأ الخلافات حول إلحاق البنات بالمدارس، واستمرارهن فى التعليم، خاصة وأن ارتفاع تكاليف التعليم فى صورة الدروس الخصوصية [٦] تتضح بشدة بعد السنوات الخمس الأولى من التعليم. فطبقا لتقديرات أفراد ذلك المجتمع، يتضح أن الدروس الخصوصية تتكلف ما بين ٢٥ ـ ٣٥ جنيها مصريا، فى الشهر، لكل المواد، خلال السنوات الخمس الأولى، من التعليم، وبمجرد الانتقال إلى التعليم الإعدادى، تصبح تكلفة كل مادة دراسية، حوالى ١٠ جنيهات شهريا. فبافتراض أن التلميذ أو التلميذة يأخذ دروسا فى خمس مواد، يصبح متوسط التكلفة ٥٠ جنيها مصريا شهريا، وإضافة إلى تكاليف الدروس الخصوصية، هناك مصروفات أخرى، بما فيها الزى المدرسى والكتب والمواصلات والوجبات التى يتناولونها، أثناء اليوم الدراسى، ومن هنا؛ كان التعليم بالنسبة إلى الأسرة الفقيرة ـ وخاصة التعليم الإعدادى فما فوق ـ يمثل عبئا ماديا كبيرا، لابد من موازنته، مع الاحتياجات الأخرى للأسرة (انظر : فرجانى ١٩٩٤ ، للحصول على بحث متميز حول

الاحتيـاجات الأخرى للأسرة (انظر : فرجـانى ١٩٩٤ ، للحصول على بحث متمـيز حول هذه التكاليف).

ومن هنا؛ كان تعليم البنات خاصة أحد مـصادر الخلافات بين الزوجين، والتى تتضمن تبادل الشـتائم والإهانات، وأحـيانا ضـرب الرجل لزوجته، فـى حين يتضح أن مسـألة تعليم الصبيان، تمثل مبررا للنزاع بدرجة أقل. فنتيجة للدخل المحدود للأسرة، يشعر كلا الزوجين ــ أحيـانا ــ بذات الدرجـة من الحيـرة، بشأن تعليم الابن، إذ يرون فى ذلـك سبيـلا للتـحرك الاجتماعى إلى أعلى، إلا أنه ــ من ناحية أخرى ــ يقلل فـرصته فى الالتحاق بورشة والعمل مما يوفر للأسـرة دخلا ثابتا، إلى جانب ضـمان حرفـة له فى المستقبل، فى ذات المجـال. أما بالنسبـة إلى البنات، فقد كـان التفاوت فى الآراء بين الرجل والمرأة، أكـثر إلحاحـا من خلال العديد من اللقاءات والحوارات التى أجريتها.

إن معظم من حاورت من النساء، كن أكثر تصـميما على تعليم بناتهن والابقاء عليهن ملتحـقات بالمدارس مقـارنة بأزواجهن. وتردد الرجال فى تعليم البـنات يرتبط، فى الغالب، بحالة الفقر التى تعانى منها الأسـرة، وضرورة الموازنة بين الدخل المحدود، من جهة ونفقات الأسرة من جهة أخرى. فيحتل تعليم البنات بالنسبة إلى الرجل، موقعا متأخرا فى ذيل قائمة أولويات النفقات الأسرية، فى حين يحتل ذات البند موقـعه، على رأس القائمة، بالنسبه إلى المـــرأة (٧). وقد اتخذ رفـض المرأة، واعتراضها علـى موقف الرجل، من تعليم الابنة، فى أحيان كثيرة، صورة الشكل التقليدى للغضب، وترك بيت الزوجية والذهاب إلى أهلها، وهي عملية يشـار إليها بأن المرأة " غضبـانة "، وهو تعبير وإن كان يعنى مـجرد الغضب، إلا أنه يشير ــ كذلك ــ إلى عملية هجر بيت الزوجية. فعلى سبيل المثال، هناك فاطمة، وهى امرأة فى الثلاثين من عمرها، لها ابنة فى الفصل الرابع الابتدائي، وتقول:

" أنا وجوزى كنا مـتفقين إنهـا تكمل مدرسـة ؛ لكن لما المدرسة بدأت الشهـر اللى فات، أنا كنت عاوزه أديها دروس على طول، بس هو مـارضيش يدفع وقال خلى الدروس على آخـر السنة. أنا عارفه إنها لو مـأخدتش دروس من أول السنة، المدرسين حيستقصـدوها ويسقطوها حتى لو كانت شاطرة. وأنا صممت واتخانقنا خناقة جامدة. سبت البيت وقعدت عند أمى يومين. بعد كده

هو جه وصالحني وقال حيدفع الدروس الشهر ده وفعلا دفع. لكن أنا عارفه إنها هتفضل مشكلة كل شهر".

وهناك امرأة أخرى، أجريت معها لقاء هي أيضا "غضبت"، مثلما فعلت فاطمة، وظلت في بيت أهلها على مدى أربعة أشهر، للضغط على زوجها كي يستمر في دفع الدروس الخصوصية لابنتيه الكبيرتين. وقد نجحت تلك الوسيلة جزئيا، وكان لابد من الوصول إلى اتفاق، قبل زوجها بمقتضاه، أن يدفع نصف التكاليف، ووافقت الزوجة على التكفل بالنصف الآخر، والذي ادخرته من مصروف الأسرة اليومي، الذي تحصل عليه من زوجها، إضافة إلى دخلها من العمل بالقطعة في البيت.

وقد وجدت نفسي وجها لوجه - أيضاً - مع أشكال غير مباشرة للرفض واستغلال المواقف والعلاقات لصالحهم فقد قامت ثلاث نساء بالإبقاء على بناتهن، في المدارس، لعدة أشهر، دون علم الوالد بذلك، ومنهن أم أحمد، وهي امرأة ضعيفة البنية في الرابعة والثلاثين من العمر:

"أنا جوزى مش مهتم بعلام البنات، بس أنا قلت له لازم البنت تتعلم، مش تكبر تبقى جاهله زيي، لكنه مارضيش يدخلها المدرسة، فأنا دخلتها من غيرما أقول له. هو عرف بالصدفة لما قابلها مرة جاية من المدرسة بلبس المدرسة، فحلف علي بالطلاق إنى لازم أطلعها.

اخواني والجيران اتدخلوا وهدوه واقنعوه إن البنت لازم تتعلم وإن العلام حلو وأنه مش هيدفع حاجه علشان أنا اللى بأدفع. في الآخر وافق وبنتى دلوقت ماشاء الله في سنه سته ابتدائى".

أما سميحة، وهي امرأة في السادسة والعشرين، تعمل خياطة بالقطعة على مدار ثماني سنوات الماضية (أي بعد عامين من زواجها)، فتعلق بمرارة شديدة قائلة:

"اليومين دول الراجل مابقاش راجل والست ما بقتش ست. الستات بتشتغل أكتر وبتشيل المسئولية أكتر. أنا باشتغل بالقطعة في البيت من الساعة ٧ صباحاً إلى نص الليل. لولا شغلي ماكناش جبنا كل الحاجات اللي في البيت دي زي التليفزيون والغسالة. والولاد كمان ماكانوش دخلوا المدرسة. أنا اللي بادفع كل مصاريف المدرسة. جوزي يفضل يشتري فيديو.

أنا اللي صممت إني أعلمهم، جوزي مايعرفش حتى فين المدرسة. أنا صورتهم وقدمت واتفقت مع المدرسين، ولو حصل مشكلة في المدرسة أنا اللي باروح، أنا عايزه أعلمهم علشان مايبقوش جاهلين زيي، البنت المتعلمة عندها

كرامة وجوزها لايقدر يسيطر عليها، أنا مش عايزه بنتي تتمرمط وتتبهدل زي ما حصللي أنا علشان أنا جاهلة. لو ما علمتش كل عيالي لازم على الأقل أعلم بنتي آيه".

وعندما يرفض الزوج التكفل بتكاليف الدراسة، تلجأ المرأة - أحياناً - إلى أساليب تصاعدية للإقناع، فتبدأ بالنقاش والجدل، ثم بالغضب، ورفض ممارسة الجنس، والاستعانة بوسائل الضغط من العائلة والمجتمع، انتهاء بترك بيت الزوجية. وفي حالة فشل تلك الوسائل كافة، قد تلجأ المرأة إلى محاولة التكفل، بهذه التكاليف وحدها.

وهناك ثلاثة أساليب شائعة، تلجأ إليها النساء، في سبيل الإبقاء على بناتهن في المدارس، ألا وهي: (١) السعي وراء العمل ذي الأجر، وعادة ما يكون ذلك في الأعمال اليدوية منخفضة العائد، (٢) العمل على الادخار من مصروف البيت، (٣) الاشتراك في "جمعية". إن أم يحيى زوجة لرجل متعدد الزوجات، وتبلغ الأربعين من عمرها، وتدير محلاً للبقالة، وقد ألحقت خمساً من أبنائها (لها ٦ بنات وابن واحد) بالتعليم. وتذكر أم يحيى كفاحها، في سبيل ذلك قائلة:

"أنا بنتي الكبيرة هي الوحيدة اللي ما دخلتش المدرسة. أصلي كنت صغيرة أياميها وماكنتش فاهمه إن التعليم مهم. أنا اللي قررت أعلم باقي عيالي وجريت وراء أوراقهم وسجلتهم. أنا جوزي عمره ماشاف المدرسة. أصله بيقول إن علام البنات مش مهم علشان حيتجوزوا والفايدة هتروح لحد تاني. بس أنا مأخدتش بكلامه وبعتّهم كلهم، لكنه مادفعش ولاقرش. أنا اللي صرفت عليهم من فلوس البقالة وشويه من مصروف البيت... بس الدنيا غليت. أنا بادفع ٣٥ جنيه في الشهر للدروس لبنتي اللي في رابعة ابتدائي، و٢٠ جنيه لبنتي اللي في تانيه ابتدائي. ربنا يعينني وأقدر أكمل تعليمهم... التعليم مهم علشان لو البنت جوزها مات أو ما بيصرفش عليها تقدر تدبر حالها بطريقة محترمة مش تتوكس زي ما حصل لي. تقدر تلاقي وظيفة محترمة... كمان لو البنت متعلمة مش حتاخد جاهل، حتاخد متعلم وجوازتها تبقى أحسن".

أما أمينة، فهي امرأة متعلمة في أوائل الثلاثينيات من عمرها ولها ابنة وابن، وهي تعمل مقاولة من الباطن، وبالتحديد في عملية تعرف باسم تلبيس شماسي وهو عمل شاق وقليل الأجر. وتتحدث أمينة عن الوسائل التي تنتهجها، من أجل ضمان التعليم لابنتها فتقول:

"أنا شغالة الشغلة اللي بتقطم الظهر دي علشان عيالي، بالذات بنتي،

تكمل تعليمـها، الواد ممكن يشتـغل في ورشة بعد الظهر ويصـرف شويه على تعليمه لكن البنت ماتقدرش. أنا مش عـايزه حد يقول عليها "يابنت الورش" أو "يابتاعة الورش". أبـوهم أرزقي وبعد خناقات كتيـره قال أنا هأدفع دروس الولد مش البنت. لوعـايزه أخلي البنت لازم أدفع لها أنا. الشـغل ده مستـمر طول السنة بس ساعات الكوماندو مش بتديني طريحـه كبيرة فلازم أخلي بالي كويس أوي من المصاريف".

وأم أحمد امـرأة أخرى، تبلغ الثامنة والأربعين، تعـمل بالأجر، في مصنع صغـير لإنتاج الجوارب، وتذكر فيـما يلي الأسباب والقرارات والاستـراتيجيات التي اتخذتها واتبـعتها، من أجل تعليم بناتها:

"أنا كنت عايزه أعلم الصبيان والبنات والحمد لله ربنا عاني، بس ماكنش ممكن أعلمهم لولا شغلي في المصنع من سبع سنين، أنا جوزي كان محاسب في شركة قطاع عام (مـات من سنتين). لما الولاد كانوا في الإعدادية قال لي أنا خلاص مش قادر على المصاريف، يايقعـدوا، يايشتغلوا. أنا كنت مصره أنهم يخلصـوا تعليمـهم فاضطريت اشـتغل في المصنع ودي كـانت أول مرة أشتـغل فيـها. . . تعليم البنت بالـذات كان مهم بالنـسبالي علشـان أنا مش متعلمه. التعليم عليه عمل. لكن فيه شغل وفيه شغل. شغل المتعلمين حاجه تانيه. يعني أنا زي الموظفة؟ لو أنا متعلمة كنت اشتغلت الشغلانة دي؟ آه أنا يمكن هنا أكسب أكـتر، لكن أول مـا صاحب الشغل يقـول لي امشي، لازم أمشي. ولو اشتـغلت هنا ٢٠ سنة عمري ما هآخد مـعاش. . . تعليم البنت مهم اليـومين دول كمان علشان لما عـريس بيتقـدم أول حاجه بيسـألها: هي عندها شهادة؟".

وأم سحر امرأة غير متعلمة، لها ابنتان وابن، ومتزوجة من "أرزقي"، وقد أخبرها زوجها في العام الماضي، أنه لايستطيع مـواصلة توفير مصروفات المدرسـة، وليست لديه القدرة على الالتزام بالتكاليف الشـهرية، الثابتة للدروس الخصـوصية، وتعلق أم سحر على ردود أفـعالها وعلى أساليـبها في التـعامل مع زوجهـا، ويلقى تعليقهـا هذا الضوء على رأيها، في أهمـية التعليم، لتجنب مسألة، تعرض الزوجة للضرب من زوجها:

"أنا قلت له العيال لازم تتـعلم، الولد ممكن يقعد بس مش البنت، ده أنا أبيع هدومي علشـان أعلم بنتـي. البنت لما تبـقى عندها شـهاده جـوزها مـا يتجرأش ويضربها زي ما أنت بتضربني. لو أنا متعلمه ما كنتش ممكن تمد إيدك

علي. لو أنا متعلمه كان زماني موظفة محترمة وكنت اتجوزت واحد بيقدرني ولسانه نظيف".

وقد قامت نساء أخريات، بالربط بين ظاهرة العنف المنزلي، وتعليم الفتاة. فعطيات - مثلاً - تبلغ الثلاثين من العمر، وتعمل كوسيطة في توزيع الأحذية على نساء مجتمعها ليتم خياطتها في البيت. عطيات لها أربعة أطفال، وهي تتحدث عن التعليم، قائلة:

"علام البنت كنز، البنت المتعلمه ممكن تتجوز راجل محترم يعاملها كويس وما يشتمهاش ويضربها من غير سبب. الست اللي مش متعلمه مالهاش كرامة ومالهاش حيلـه، بس الواحدة المتعلمة مش ممكن تستحمل إللي إحنا بنشوفه من رجالتنا. التعليم للبنت أهم عن الولد. الولد ممكن يشتغل حاجات كتيرة حتى لو مش متعلم، بس التعليم للبنت يضمن لها أحسن وظيفة. ده أحسن من إن الواحد يشيل لها فلوس على جنب. يعني هتعمل إيه بالفلوس؟ هتفتح ورشه؟".

ومما هو لافت النظر، في هذه التعليقات، هو أن المثل الشائع تداوله، والذي يشير إلى عدم ضيق المرأة بالضرب، الذي تتعرض له، والقائل بأن "ضرب الحبيب زي أكل الزبيب"، لايجب أن يؤخذ به، على أنه تعبير، عن وجهة نظر المرأة في هذه المسألة.

وعلى عكس العديد من النساء، اللاتي أجريت معهن لقاءات؛ حيث تحتل قضية تعليم البنات موقعاً متقدماً، في قائمة أولوياتهن، لم ألتقِ، سوى بموقف واحد، كان الرجل فيه مصراً على استمرار ابنته في الدراسة بينما، خالفته زوجته الرأي. إن أم سمير، التي تدير محلاً للبقالة، متزوجة من رجل، يعمل ساعياً في مصنع تابع للقطاع العام، وتقول أم سمير:

"احنا كنا إتفقنا إننا ندخل البنات المدرسة بس لما واحدة منهم سقطت في أولى ثانوي السنة اللي فاتت أنا قلت كفاية. تقعد في البيت ونوفر شوية. احنا بندفع جنيه ونصف في اليوم بس علشان المواصلات علشان المدرسة بعيدة. بس جوزي مرضيش وقال لازم تعيد السنه. أنا راضيته بس بصراحة دي فلوس في الأرض. البنت مش نبيهة. احنا بنصرف على المدرسة من فلوس البقالة".

وتمثل هذه الأسرة الحالة الوحيدة، التي كان فيها موقف الزوج أقوى بكثير من موقف الزوجة، تجاه تعليم ابنتها. وقد كانت هنالك العديد من الحالات الأخرى، حيث كانت الزوجة تصمم على استمرار بناتها، في الذهاب إلى المدرسة، بينما يعترض الزوج على ذلك، أو يرفض اتخاذ الإجراءات الإدارية اللازمة لإلحاق ابنته بالمدرسة، أو يأبى التكفل بنفقات ابنته الدراسية. كما التقيت بحالات قليلة؛ حيث تقرر المرأة نفسها إخراج ابنتها من المدرسة. فعلى

سبيل المثال، توضح أم تامر الأسباب التي دفعتها لإخراج ابنتها من المدرسة:

"أنا طلعتها لما تمت ١٤ سنه. أصلها كانت حلوة وأنا كنت خايفه عليها من المدرسين والشباب في الشارع".

وقد أعربت أم سناء عن أسباب مشابهة دفعتها لاخراج ابنتها:

"أنا طلعت أمل من المدرسة وهى في سته ابتدائي. جت لي يوم وقالت لي أن واحد عاكسها في الشارع وإنها قلعت الجزمه وكانت هتضربه بيها، فأنا قلت لها خلاص مفيش مدرسة. المدرسة كانت بعيدة وكنت خايفه عليها من المعاكسة".

وفي كلتا الحالتين السابقتين، نجد أن الزوج لم يعترض على هذا القرار ولم يناقشه، أي أن القرار ــ هنا ــ كان في يد المرأة.

وبالطبع، فإن الأساليب التي تنتهجها المرأة للإبقاء على بناتها في المدرسة، لاتكون ناجحة على الدوام. فهناك حالات عديدة تضطر فيها المرأة إلى إخراج البنات من المدرسة، عندما تفشل في توفير المصادر المالية الضرورية، وعندما تعجز عن إيجاد عمل بأجر، وعندما تضطر إلى تحقيق توازن بين تكاليف التعليم وغيره من التكاليف الضرورية، مثل "جهاز العروس"(٨)، وكذلك في الحالات التي تفشل فيها المرأة، في إقناع ابنتها بمواصلة التعليم. وهكذا تتحدث أم زينب بنبرة انهزامية، عن تجربتها مع ابنتها:

"أبوهم ما كنش عايزهم يكملوا. اختلق خناقة مع البنت الكبيرة شهرين قبل امتحانات الابتدائية وخلاها تقعد في البيت. لما دخلت الامتحان طبعاً سقطت علشان ماكانتش مستعده، فده كان عذره علشان يخليها تقعد خالص. أما البنت الصغيره فمارضيش يشتري لها لبس المدرسة واضطرت تروح بلبس السنه اللي فاتت. كانت مكسوفه وقالت إن العيال ضحكوا عليها وإنها مش عايزه تروح تاني. أعمل إيه؟ ما باليد حيله. أنا لو عندي قرش كانت بقت حاجه تانيه".

وتتحدث نعمة التي تبلغ الخامسة عشرة، من العمر، عن الأسباب التي دفعتها إلى ترك المدرسة، على الرغم من إصرار والدتها على استمرارها، في التعليم، فتقول:

"العيشه بقت غلا، أنا أبويا بيشتغل في فرن بس مش على طول، فأمي هي اللي بتخيط وبتصرف على تعليمي، أنا كنت باشتغل برضه في الصيف وباجيب بالفلوس لبس المدرسه... بس لو أمي صرفت على المدرسه مش هتقدر تبتدي تحوش علشان جهازي. الجهاز مهم علشان البنت تدخل الجوازه

قويـه وعينهـا مش مكسوره. الجـهاز الكبـير يضـمن إن جوزها وحـماتهـا ما يعايروهاش. علشان كده أنا قلت أسيب المدرسة وابتدي أجهز نفسي. في الأول أمي زعلت وقالت لي طيب مستقبلـك. بس أنا قلت لها ده كمان (يعني الجهاز اللي يضـمن جوازه محـترمـه) مستـقبلي. أنا بقـالي ٣ سنين باشتـغل دلوقت واشتريت طقم الألمونيوم، ملايات، ثلاجه وبوتاجاز بالتقسيط من فلوسي".

ومن الجدير بالملاحـظة، من المادة التي بين يدي، أنه قد تكون هناك اخـتلافات نوعـية من حيث القيمـة، التي يتم إلحاقها بتعليم الفـتيات ومن حيث الأساليب التي يتم اتباعـها لضمان استمرارهن، في الـتعليم المدرسي. ومن المعروف على مستوى العـالم أن العلاقات بين تعليم الإناث، كوسـيلة من وسائل التفاوض والمسـاومة مع النظام الأبوي، من جهـة، والوقوف في وجه الـزيجات المبكرة والمسـاهمة في تعـزيز دور المرأة من جهـة أخرى هي عـلاقات شـديدة الوضوح (انظر على سبيل المثال: تقرير البنك الدولي ١٩٩٣، الحمامصي ١٩٩٤).

إن الأمهات اللاتي يصممن على تعليم بناتهن، لسن بالضرورة من دعاة حركة تحرير المرأة، أو ممن يتمتـعن "بوعي نسوي" "Feminist Consciousness" بالشكل الذي نـفكر به ــ عادة ــ بشـأن حركـة تحرير المرأة والوعي النسـوي ـ، بل إن معظم النسـاء اللاتي قمت بعـقد لقاءات مـعهن، هن ــ في الحـقيـقة ــ ممن يقـبلن ويقهن ببـعض الممارسـات المرتبطة بالنظام الأبوي، كالختان على سـبيل المثال، وهو ممارسة شائعة بين النسـاء اللاتي تحدثت معهن. فلم تكن هناك أية مقاومة لهذه الممارسة، بل إنهن قـد أكدن على أهمية ختان الإناث، وأعربن عن التزامهن بالطقوس المرتبطة بالختان.

ومع ذلك، نجـد أن الأسباب التـي تعرب عنهـا النساء، للإبقـاء على بناتهن في المدارس تشير إلى وعـيهن بأوجه أخرى للتـمييز، وعدم العـدالة على أساس الجنس، وخاصة فـيما يتعلق بممـارسة العنف، ضد المرأة، في إطار الزواج وظروف العـمل السيئة في القطاع غـير الرسمي. فالسبـبان الرئيسان اللذان يتم ذكرهما، كمـبرر لإصرار المرأة، على مواصلة بناتهن للتعليم هما:

أ) الحصول على وظيفة "محترمة"

ب) إيجاد فـرص أفضل للـزواج، وبالأخص العثـور على زوج "محـترم" و"متـعلم"، وبالتالي تجنب التعرض للأذى بنوعيه: الضرب والإهانة بالشتائم.

ومما هو لافت النظر، هنا أن كلا الـسببين يركزان على فكـرة السعي، في سبيل الحـصول علـى **"الاحتـرام"**، سواء في إطار الزواج أو في مجال سوق العـمل، وهو أمر يتعلق ببعض جوانب هوية تلك النساء، وكذلك ذكرياتهن وتجاربهن الأليمة في كل من الزواج والعمل.

وكما يتضح، مما ورد على لسان النساء اللاتي تحاورت معهن، فإنهن يدركن أن التعليم يتيح للمرأة، فرصاً أكبر للعمل، وقد يجنبها العمل اليدوي، والأعمال منخفضة الأجر، والتي تعمل فيها الكثير من النساء: مثل العمل بالقطعة فى المنزل، والعمل بأجر في ورش ومصانع صغيرة غير رسمية(٩) وينظر إلى هذه الأعمال، على أنها مصدر "للمرمطة"، و "قرشها ضعيف". وترى هؤلاء النساء، أن بناتهن قد تقتضيهن الحاجة للسعي إلى العمل مدفوع الأجر في المستقبل، كما يعبرن ــ بوضوح ــ عن الارتباط الذي يجدنه، بين **ضمان الاستقلال الاقتصادي للمرأة**، وازدياد فرصتها في صنع القرار في إطار الأسرة، ولذلك رأت الأمهات اللاتي تحدثت إليهن أهمية حصول بناتهن على وظائف "محترمة" ـ أي وظائف ذات ظروف عمل أفضل، وساعات عمل منتظمة، مع التمتع بالتأمينات الاجتماعية ودخل مضمون في نهاية كل شهر ـ، وهي أوضاع تختلف عن ظروف العمل الحالية لتلك النساء. ويشير ذلك ــ بشكل غير مباشر ــ إلى وعي المرأة بحساسية موقفها ومدى تعرضها للاستغلال، في إطار عملها، في القطاع غير الرسمي.

وإضافة إلى الرغبة في تمكين بناتهن، من الحصول على فرص عمل أفضل، يمثل التعليم ــ في نظر هؤلاء النساء ــ وسيلة لتوسيع مجال اختيارات المرأة عند الزواج، وخفض معدلات تعرضها للعنف البدني والمعنوي ــ اللفظي ــ من قبل الزوج. فالمرأة المتعلمة ـ كما تراها هؤلاء النساء ــ هي الأقل تعرضاً لضرب الزوج، مقارنة بغير المتعلمة، إذ ذكرن مع الإشارة إلى نماذج واقعية من مجتمعهن، أن التعليم يرفع من شأن المرأة، ووضعها في المجتمع، ويمكنها من رفض ومواجهة ممارسات العنف المنزلي. كما أكدن على أن المرأة المتعلمة، لديها فرصة أكبر للزواج، من رجل متعلم يحسن معاملتها ولايهينها. ويشير كل ذلك، إلى أن هناك ــ على الأقل ــ بعض النساء ممن يسعين سعياً دؤوباً نحو إيجاد استراتيجيات فعالة، لإنهاء صور العنف المنزلي(١٠)، وخاصة الضرب والأذى الموجه إلى الزوجة. إلا أن هذه الاستراتيجيات بعيدة المدى، تستهدف الجيل القادم. إن هؤلاء النساء مهتمات بتعليم بناتهن، لتجنيبهن التعرض لأشكال القهر والتمييز، التي تعرضن لها. وبالتالي يبدو إصرار النساء على تعليم بناتهن، وسيلة لتأمين كل من المصالح العملية والمصالح الاستراتيجية (Practical gender interests, and Strategic gender interests) لقضايا النوع (انظر: Molyneux ١٩٨٧).

إن الرأي القائل، بأن النساء المنتميات إلى الفئات منخفضة الدخل، في القاهرة، حريصات على تعليم بناتهن، يتعارض مع بعض الدراسات والملاحظات الخاصة بتعليم البنات، في المناطق الريفية، في مصر. هناك دراسة وحيدة مرت عليّ، حول الأوضاع في الريف المصري،

تشير ـ بصفة عابرة ـ إلى الاختلاف بين الجنسين، فيما يتعلق بالقرارات التي يتم اتخاذها بشأن التعليم. ففي دراستها الميدانية، عن السياق الثقافي والاجتماعي للزواج المبكر، في قريتين من القرى المصرية، تتناول د. ليلى الحمامصي، الأسباب التي جعلت الكثير من النساء المتزوجات، في خلال السنوات العشر الأخيرة، لاينلن أي قسط من التعليم الرسمي، وتشير النتائج إلى أن "٤٩٪ من النساء، ذكرن أنهن لم يلتحقن بالمدرسة، لأن والديهم، وخاصة الوالد، لم يكن مؤمناً بتعليم البنات، وكان يعتبره أمراً عديم الجدوى، أو غير مقبول اجتماعياً. أما معظم الدراسات والملاحظات الأخرى، فتشير إلى أن معظم المعوقات التي تواجه تعليم الإناث، ترتبط بالعمل المنزلي الشاق، بالنسبة إلى المرأة في الريف؛ حيث ترى هذه الدراسات، أن الأم هي التي تخرج ابنتها من المدرسة؛ كي تعينها على الأعمال المنزلية، كالطبخ وجلب الماء والعناية بالأشقاء الصغار... إلخ، بالإضافة إلى المساعدة في المهام المرتبطه بالمجتمع الزراعي، كتربية الحيوانات، وعمليات إنتاج الألبان[11].

ومن الممكن، وضع بعض الفرضيات الخاصة، بما يسود مجتمعي الريف والحضر، من فروق[12]، فيما يختص بالمواقف والممارسات المتعلقة بتعليم البنات. ترتبط الفرضية الأولى بالطبيعة المختلفة، لكل من الأعمال المنزلية والعمل العائلي غير مدفوع الأجر، في المناطق الحضرية والريفية، إذ إنَّ الأعباء المنزلية في المناطق الحضرية، تستهلك قدراً أقل من وقت المرأة، مقارنة بالمناطق الريفية. فعلى سبيل المثال، يمثل إعداد الخبز وجلب الماء، أكثر المهام استهلاكاً للوقت في الريف، وتتطلب قيام البنات بتقديم يد العون والمساهمة في القيام بها، بينما لاتمارس هذه الأعمال في الحضر بذات النسبة حيث تقوم النساء الفقيرات في الغالب بشراء الخبز جاهزاً، كما يتوفر لهن الماء، مباشرة من الصنبور، إما في بيوتهن وإما من مكان قريب. وينطبق ذلك على مهام أخرى شبيهة، كعمليات حفظ الأطعمة وإنتاج الألبان، والتي يتم الاستغناء عنها، في مجتمع الحضر، عن طريق الشراء. وكذلك لاتتطلب رعاية الأطفال ذات الوقت والجهد، في المناطق الحضرية؛ نظراً إلى صغر حجم الأسرة نسبياً. وقد كانت النساء اللاتي عقدت معهن لقاءات، على وعي شديد بالفروق، بين الريف والحضر، فيما يتعلق بالأعباء المنزلية.

أما الفرضية الثانية، فتتعلق بالتجارب الشخصية، في إطار العمل مدفوع الأجر. فعلى العكس من نساء الريف، نجد أن عديداً من نساء الحضر الفقيرات، قد جربن العمل بأجر، وخاصة في وظائف شاقة ومنخفضة الأجر و "غير محترمة" في القطاع غير الرسمي للاقتصاد الحضري. **ومن صور عمل المرأة في القطاع غير الرسمي العمل بالقطعة في المنزل** "Piece work" و "Sub-contracting" وهو عمل يتصف بعدم الثبات وعدم الاستقرار وقلة

العائد المـادي، كما أنه لايقـدم فرصـة للتحـرك الاجتمـاعي إلى أعلى (انظر El-Kholy ، ١٩٩٦)، والعمل بأجـر في الورش الصناعيـة؛ حيث يوجد عـائد مادي أفضل، ولكنه غـير مأمون، ويحمل خطر التعرض للتحرش الجنسي، كما يعتبر ــ من وجهة نظر المجتمع ــ عملاً "غير محترم"، على الإطلاق، بالنسبة إلى الفتيات. مع التصاعد المستمر للبطالة بالنسبة إلى الرجل، خلال العقد الأخـير، ومع تزايد الاعتماد على اقتصاد السـوق وارتفاع الأسعار، فإن المرأة الحضرية الفقيـرة قد صارت أكثر إدراكاً ـ مقارنة بالريفيـة ـ أن بناتها ستضطرهن الظروف إلى البحث عن عـمل بأجر، وبالتـالي لايكون التعليم مجـرد قضيـة حراك اجتـماعي، وإنما مصدر أمـان في مواجهة ظروف المستقـبل، في حالة ما إن وجدت المرأة نفسـها، مضطرة إلى الحصول على دخل. إن الأم الحضـرية ترى في تعليم بناتها ما يضمن لهن امتـلاك فرص أكبر للاختيار، عند السعي وراء العمل، والمقصـود بالعمل ــ هنا ــ هو "وظيفة" للفتاة تكون ذات شروط وخصائص أكثر "احتراماً"، من الأعمال التي مارستها الأم.

وأخيراً، أقدم فـرضية تستند إلى الطبيعـة المتغيرة لهيكل الأسرة، والـتحول من نمط الأسر الممتـدة في المناطق الريفيـة، إلى الأسر النووية في المجتـمعات الحـضرية. إن التغيـرات في الهياكل الأسرية، تترك آثارها على التفاعل، ما بين الأجيال وأنظمة الإنفاق على الأسرة. فربما كان لتجارب الأمهات، دور فـي تغيير طبيعة ما يمكن توقعه من البنات، فـيما يتعلق بعنصري الأمان والمساندة المالية عند الكبر؛ حيث تكتسب البنات في إطار الأسـرة النووية في الحضر، أهمية أكبـر، كمصدر للمساعـدة في المستقبل. أما في الريف، فينصـرف اعتماد المرأة المسنة، على خدمات زوجة ابنها المقيمة معها، وهو وضع أقل حدوثاً في المناطق الحضرية؛ حيث ترى الأمهـات أن الدور الأكبر في خـدمتهن عند الكـبر ومساعـدتهن في التعـامل مع التعقـيدات والإجراءات الإدارية السائدة في المجتمع الحضـري، سيقع على عاتق بناتهن. وبما أن التعليم، يعتبـر وسيلة هامة من وسـائل البقاء على الحيـاة في المجتمع الحضـري، نجد أن المرأة صارت حريصة على تعليم بناتها، على سبيل الاستثمار في مواجهة المستقبل.

إن كل ما سـبق مجرد فرضـيات، تركز على تأثيـر "التجربة الحـضرية" على المرأة، وهي فرضيات تتطلب بالطبع خضوعها للاختبـار، من قبل بحث مقارن ومنظم ومستمر، في سبيل الوصول إلى فـهم أفضل للتبـاين، فيمـا بين الريف والحضـر، فيمـا يتصل بالأعمـال المنزلية للمرأة، وأوضاع الوظائف مدفوعة الأجر، وأنظمة الإعانة الإجتماعية.

فرضية ختامية

إن المادة المقدمـة وعلى الرغم من أنهـا مبدئيـة، وتستند إلى عـدد محـدود من الحالات،

لاتمكننا من التعميم، إلا أنها تشير في مجملها إلى ثلاث فرضيات هامة، حول مجتمع القاهرة ذي الدخل المنخفض، وهي فرضيات تشجع على القيام بالمزيد من البحث المنظم. وتتمثل هذه الفرضيات فيما يلي:

١) إن استمرار البنات في الذهاب إلى المدرسة، ومواصلة التعليم، هو من مصادر الخلافات والتفاوض، التي تنشأ بين الرجل والمرأة، وخاصة الزوج والزوجة، في إطار المجتمع منخفض الدخل، وهي قضية تمثل مجالاً هاماً لسياسات النوع 'Gender Politics'.

٢) إن تعليم البنات هو مجال تتضح فيه 'أشكال المقاومة اليومية'، التي تمارسها المرأة. ومقارنة بمجالات أخرى؛ حيث يسود القهر الأبوي، مثل تحديد حركة المرأة، وتحميلها الأعباء المنزلية الشاقة، والتفرقة في الأجور بين الجنسين، نجد أن تعليم البنات يمثل قضية تمارس المرأة في سبيلها أشكالاً من الاحتجاج والرفض والتحدي الصارخ، كما تقوم بإيجاد الاستراتيجيات المختلفة، واتباعها لضمان استمرار البنات في التعليم. إن مواصلة الابنة لتعليمها، من أهم الأسباب التي تدفع المرأة الأم، إلى البحث عن عمل بأجر.

٣) إن من أهم دوافع المرأة، في سبيل أن تواصل، بناتها تعليمهن المدرسي، تعكس مصالحها الاستراتيجية والعملية، إذ إنَّ التعليم يقوم، من وجهة نظرهن، بتأهيل بناتهن لما يلي:-

أ) الحصول على عمل محترم.

ب) إتاحة فرصة أكبر في اختيارات الزواج.

جـ) الاعتراض ومواجهة العنف البدني والمعنوي ـ اللفظي ـ الذي قد تتعرض له البنات من زوج المستقبل.

وبالتالي، تشير هذه النقاط إلى دلائل عديدة على المستويين النظري والسياسي، ومنها أن محاولة تخطي الفجوة القائمة بين الجنسين، والمتعلقة بالنوع، وذلك في مجال التعليم في مصر، لن تتحقق ــ فقط ــ بجهود كل من الحكومات والجهات المانحة، ولا بأنشطة التجمعات النسائية المنظمة في مجال تشجيع محو الأمية، وإثارة الوعي العام، وإنما قد يتحقق ــ أيضاً ــ وبذات الدرجة من الأهمية، عن طريق أشكال الكفاح اليومي، وإصرار الآلاف من الأميات على إلحاق بناتهن بالمدارس، والعمل على مواصلتهن تعليمهن. إن هذا الكفاح هو كفاح مادي؛ إذ يتضمن السبل التي يجب اتباعها، للحصول على الدخل اللازم لتغطية التكاليف الدراسية، وهو ــ أيضاً ــ كفاح سياسي، أي يعمل على تحدي السلطة الذكورية.

وتتمثل أهمية هذه الصور الفردية للمقاومة ــ إلى حد ما ــ فيما قد تكتسبه من تأثير عند تجميعها، مع بعضها البعض. إن إلقاء الضوء على أشكال المقاومة تلك، تحدد نقاط انطلاق أو سبلاً للتغيير محددة وواقعية (انظر: Lukes، ١٩٩٠)، والتي يمكن ــ على أساسها ــ وضع

تصورات للبدائل المتاحة، وبناء سياسات للتنمية والتدخل، في صالح تغيير أوضاع المرأة الحياتية. إلا أن مثل تلك الأشكال من الاحتجاج، لاتحقق نتائجها المرجوة على الدوام، أي لاتضمن دوماً استمرار البنات في تعليمهن المدرسي (١٣). إلا أنه ــ مما هو جدير بالذكر هنا ــ أن الفشل الذي يحدث ــ أحياناً في هذا الصدد ــ يرجع عادة إلى عجز المرأة، عن توفير المصادر المالية اللازمة لها لمواصلة هذا الكفاح. إن سيادة الفقر في الأسرة ــ بشكل عام ــ وافتقاد المرأة إلى الدخل المستقل والمناسب، يظهر ضمن الأسباب الهامة التي تؤدي إلى عدم قدرة المرأة على تحقيق نتائج إيجابية، في هذا المجال، بالرغم من تمتعها بالوعي الكافي، وقيامها بالاحتجاج، والاعتراض على الوضع القائم.

ونجد في هذا السياق، أنه لابد من التوسع في قيام السياسات، التي بوسعها مساندة النفقات الأسرية، الموجهة نحو تعليم البنات، في المناطق الحضرية الفقيرة، سواء تم ذلك ــ بشكل مباشر ــ في صورة تغطية للمصروفات المدرسية، أو بشكل غير مباشر، عن طريق إتاحة المجال للمرأة؛ كي تحصل على فرص أفضل لكسب رزقها. وعلى المستوى النظري، تعمل المادة المجموعة على مناقشة بعض المفاهيم الشائعة، حول الوعي الزائف، وكذلك الاستخدام الجامد والراكد لمفهوم المنطق الأبوي، بعيداً عن السياق التاريخي لهذا المفهوم، وهو مايتم على يدي العديد، من دعاة الحركة النسائية المثقفين. إن المرأة ليست مجرد شخص سلبي، وتعاني من وعي زائف، وتستوعب تبعيتها، وتجلب على نفسها القهر. إن مثل تلك المقولات السائدة، في أدبيات النوع والعلاقات بين الجنسين (انظر على سبيل المثال: هاجر: كتاب المرأة، العدد الثالث)، هى في حاجة إلى إعادة النظر والتحليل، في إطار السياقات الاقتصادية والاجتماعية والتاريخية، وعندها سيمكننا توسيع مدى إدراكنا، لآليات القوى التي تحكم العلاقات بين الجنسين، في إطار التشكيل الثقافي والاجتماعي للجنس، ومعرفة طبيعة هذه العلاقات، وكذلك التوصل إلى برامج فعالة قادرة على النهوض بالمرأة. وهناك حاجة ماسة، إلى قيام أبحاث ودراسات دقيقة ومتخصصة، تتناول الخلافات الزوجية، وطبيعتها الخاضعة، لظروف التشكيل الثقافي والاجتماعي للجنس، وكذلك صور المقاومة اليومية التي تمارسها المرأة. إن الدراسة ــ التي بين أيديكم ــ لاتمثل سوى جهد متواضع في ذلك الاتجاه ■

□ □ □

المراجع والهوامش

---

* (١) علام البنت كنز" عبارة استخدمتها إحدى النساء ممن أجريت معهن لقاءات، خلال البحث الميداني؛

لتفسير أهمية تعليم ابنتها.

* * قدمت نسخة أولية من هذه الورقة باللغة الانجليزية في مؤتمر دولي، وكان عنوانها "Alam El Bint Kinz": Gender Politics in Low Income Cairo"

ويعتبر مصطلح Gender Politics أو سياسات النوع، من المصطلحات الحديثة، التي ظهرت في السبعينيات في كتابات الباحثات المعنيات بقضايا المرأة، ثم أصبح من المفاهيم الأساسية المستخدمة في العلوم الاجتماعية والدراسات النسوية. ويعمل مفهوم سياسات النوع على توسيع التعريف التقليدي للسياسة، الذي يحصر العمل السياسي في شئون الدولة والمجال العام. إلى جانب هذا، فهو يتصدى إلى خطأ شائع، يرجع أشكال عدم المساواة بين الرجل والمرأة، إلى الفروق البيولوجية بين الرجال والنساء. إن مفهوم النوع، على عكس مفهوم الجنس، يشير إلى عملية التشكيل الثقافي والاجتماعي للجنسين، بحيث تحدد الأدوار والتوقعات والمسئوليات وانماط السلوك للرجل والمرأة، في سياق ثقافي واجتماعي معين. أما مصطلح السياسات، فهو يشير إلى آليات القوة والأشكال المتنوعة والمستترة الخاصة من التفاوض والاعتراض والمساومة في العلاقات بين الرجال والنساء.

١ ـ أختلف مع محاولات التفرقة بين "المقاومة" و "المقاومة الحقيقية" لاعتقادي بأن في ذلك إنكار للدور الهام الذي تلعبه الفئات المحرومة في أي موقف من مواقف القوى، كما أن في ذلك إعلاء لشأن التفسير الخارجي للباحث.

٢ ـ انظر كتاب: Lukes, Power (1986) ، حيث توجد مناقشة للمحاولات العديدة المختلفة لتعريف القوة، والصعوبات التي تواجه عملية الاتفاق على تعريف أوحد لمفهوم "القوة"، إرتباط مثل تلك التعريفات المتعددة باهتمامات الناس على اختلافهم بنتائج ومواقع القوة.

٣ ـ أستخدم هنا مصطلحي "القوة" و "الضعف" للإشارة إلى نوعين من الأبحاث. إن دراسات المستشرقين من جهة كثيراً ما تصور المرأة على أنها ضحية مقهورة ومستسلمة (راجع: Tapper، ١٩٧٩). وهناك مجموعة أخرى من الدراسات من جهة أخرى، وربما على سبيل رد الفعل للنمط السابق، وهي الدراسات التي تصور المرأة على أنها تقوم بدور نشط وتمارس القوة والتسلط واتساع الحيلة (راجع على سبيل المثال: Early، ١٩٩٢). والمشاكل المتصلة بدراسات المستشرقين معروفة ومعترف بها، أما المشاكل المتعلقة بالنمط الثاني للدراسات فتكمن في الخلط الشائع بين نشاط المرأة وامتلاكها القوة أو السلطة. إن النشاط والعمل لايعنى المساواة، فقد يكون للمرأة دور اقتصادي هام وتكون صريحة وجريئة، ومع ذلك تظل تابعة وخاضعة للعديد من القيود التي تحد من خياراتها. (راجع: Okely، ١٩٩١).

٤ ـ لمزيد من المعلومات حول مفهوم "النظام الأبوي" واستخداماته من قبل العديد من فروع الحركة النسوية، أنظر : Beechey, **'On Patriarchy'**
Feminist Review, 3:66 _ 83, 1978.

٥ ـ كان متوسط الدخل الشهري للأسرة عند مستوى الفقر في مناطق مصر الحضرية عام ١٩٨٤ يقدر بـ ١٨٣ جنيهاً مصرياً (كريّم، ١٩٨٧)، أما بالنسبة لمنطقة "البحث" فإن متوسط الدخل الشهري للأسرة في تلك الفترة كان لايتعدى ١٣٠ جنيهاً مصرياً، وبالتالي كانت نسبة الأسرة التي تحت خط الفقر تبلغ ٦٤٪، وتمثل ظروف السكن في هذه المنطقة مؤشراً آخر للفقر. ففي عام ١٩٨٤ بلغت نسبة الوحدات السكنية ذات الحجرة الواحدة فقط حوالي ٥٠٪ من مجمل الوحدات السكنية، ولم يتمتع سوى ٣٠٪ منها بوجود دورات مياه مستقلة وخاصة بكل وحدة (Shorter et al، ١٩٩٤).

٦ ـ أدى الانخفاض الشديد في مرتبات المدرسين في المدارس المصرية إلى نشأة ظاهرة "الدروس الخصوصية" كوسيلة يلجأ إليها المدرسون لرفع الدخل. وعلى الرغم من أن وزارة التعليم لاتشجع هذه الدروس رسمياً إلا أنها تمثل حالياً أمراً واقعاً وعبئاً حقيقياً على النظام التعليمي الذي يفترض نظرياً أنه

يتمتع بالمجانية. فمما هو شائع حالياً قيام المدرسين بتنظيم مجموعات دراسية من التلاميذ لحضور الدروس الخصوصية في مواعيد ما بعد ساعات المدرسة. وقد تغلغلت هذه الظاهرة في نظام التعليم الحالي وتفاقمت صورها منذ منتصف ثمانينيات هذا القرن لدرجة أن التلاميذ الذين يرفضون أخذ دروس خصوصية أصبحوا مهددين بالرسوب في امتحاناتهم بصرف النظر عن مستوياتهم الحقيقية، ونتيجة لطبيعة هذه الظاهرة غير الرسمية كان من الصعب تحديدها على النطاق القومي، إلا أنه طبقاً لإحدى التقديرات فإن دخل المدرسين الخصوصيين في مصر قد بلغ حوالي ٢ بليون دولاراً أمريكياً خلال العام الدراسي ٩٤ ـ ١٩٩٥ (Kosaifi، ١٩٩٦).

٧ ـ نظراً لأن معظم لقاءاتي وحواراتي تمت مع النساء، لم أتمكن من التوغل في مجال منطق الرجل وموقفه في هذا الصدد بشكل متعمق، وهو مجال ذو أهمية ويتطلب المزيد من العمل الميداني.

٨ ـ إن جهاز العروس يلعب دوراً كبيراً ومتزايداً في المفاوضات التي تسبق الزواج وكذلك في إطار علاقات الزواج ذاتها.

٩ ـ للمزيد حول ظروف العمل بالنسبة للعاملين بالقطعة في منازلهم في مجتمع هذا البحث وغيره من المجتمعات منخفضة الدخل في القاهرة، أنظر:

El - Kholy, **The Alliance between Gender and Kinship Ideologies : Female Workers in Cairo`s Informal Sector**, ISSUP Publications, Cairo and Brussels, 1996.

١٠ ـ إن العنف المنزلي كما تراه وترفضه النساء اللاتي أجريت معهن لقاءات هو ذلك الشكل من العنف الذي يتضمن الضرب والشتائم والاهانات ولا يدخل ضمنه الختان والتي يشتمل عليها تعريف العنف المنزلي الذي تتبناه بعض المنظمات النسوية في مصر والخارج.

١١ ـ وأود التعبير هنا عن امتناني للدكتورة ملك زعلوك لقيامها بلفت انتباهي إلى تلك النقطة.

١٢ ـ لا أدعي هنا أن مفهومي الريف والحضر يشيران إلى فئتين متجانستين في حد ذاتهما، كما أعترف بالاختلافات والفروق الموجودة في إطار كل فئة منهما. ويقدم فرجاني ١٩٩٤ تفرقة هامة للمواقف والخدمات الموجودة داخل المجتمعات الحضرية، إلا أنني مع ذلك أرى أنه من الممكن الحديث بشكل عام عن الفروق السائدة بين مجتمعي الريف والحضر.

١٣ ـ تشير دراسة أجريت مؤخراً حول الالتحاق بالتعليم الابتدائي ـ استناداً إلى تقديرات البنك الدولي ـ إلى أن معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي في مصر عام ١٩٦٠ كانت **أعلى** من المعدل المتوسط بالنسبة للدول المتوسطة الدخل، انخفض هذا المعدل بعد مرور ٢٥ عاماً ليصبح **أقل** من متوسط المعدل العام للدول ذات الدخل المنخفض. ويرجع الفارق في معظمه إلى تعليم الإناث. كما تدل الدراسة نفسها على أن معدلات التحاق الإناث بالتعليم قد انخفضت في المجتمعات الحضرية الفقيرة (فرجاني، ١٩٨٤).

References:

1) Abu Lughod, Lila. 1990 (a) **The Romance of Resistance: Tracing Transformations of Power through Bedouin Women**. American.

2) Abu Lughod. 1986.**Veiled Sentiments: Honor and Poetry in a Bedouin Society.** Berkley and Los Angeles: University of California Press.

3) Adas, Michael. 1986. "From Footdragging to Flight: The Evasive History of Peasant Avoidance Protest in South and South - East Asia". **Journal of Peasant Studies.** 13, 2.

4) Beechey, V. 1979.On Patriarchy. **Feminist Review** 3, 66 - 82.

5)Beechey, V. 1986. Studies of Women's Employment. In **Waged work: A Reader** (eds) Fem-

inist ReviewVirago Press. 1986.
6) Beneria, L. and Shelly Feldman (eds) 1992. **Unequal Burden: Economic Crisis, Persistent Poverty and Women's Work**. San Francisco: Westview Press.
7) Boggs, Carl. 1976. **Gramsci's Marxism**. London: Pluto Press Limited.
8) Collier, Jane Fishburne and Sylvia Junko Yanagiasako (eds) 1987. **Gender and Kinship: Essays towards a unified analysis**. Stanford: Stanford University Press.
9) Dwyer, Daisy. 1978 (a). Ideologies of Sexual Inequalities and Strategies for Change in male/ female relations. American Ethnologist, 5,2.
10) Dwyer, Daisy. **Images and Self Images: Male and Female in Morocco** 1978 (b). New York: Columbia University Press.
11) Early, Evelyn. 1993. **Baladi Women in Cairo. Playing with an Egg and a Stone**. London: I.B. Tauris
12) El-Hamamsy Laila. **Early Marriage and Reproduction in two villages in Egypt**. Population Council. Cairo 1994.
13) El-Kholy, Heba. **The Alliance between Gender and Kinship Ideologies: Home based workers in Cairo's informal sector**. ISSUP publications. Brussels. 1996.
14) Fierlbeck, Katherine. 1994. **Getting Representation Right for women in Development: Needs, Democratic Norms and Political Legitimacy**. Paper Presented at the workshop on Getting Institutions Right for Women in Development. IDS, University of Sussex. November [illegible]-5. 1994.
15) Foucault, Michael. 1981. **History of Sexuality**. Vol 1: An Introduction. New York: Random House.
16) Foucault, Michael. 1986. Disciplinary Power and Subjection. In **Power**. Steven Lukes. (ed). Oxford: Basil Blackwell.
17) Fergany, Nader. Strategic **Issues of Education** and **Employment in Egypt**. Al-Mishkat.Cairo. October 1995.
18) Fergany, Nader. Study of primary enrollment and acquisition of basic literacy and numeracy skills: A field survey in three governorates. AlMishkat.Cairo, October 1994.(In Arabic)
19) Hoare, Quinton and Geoffery Nowell Smith. (eds) 1971. **Antonio Gramsci: Selections from the Prison Notebooks**. New York: International Publishers, 1971.
20) Haynes, D, and G. Prakash (eds) 1991. **Contesting Power: Resistance and Everyday Social Relations in South Asia**. Delhi. Oxford University Press.
21) Holub, Renate. 1992. **Antonio Gramsci: Beyond Marxism and Post Modernism**. London and New York Routledge.
22) Joseph, Suad. 1993. "Gender and Relationality among Arab Families in Lebanon". **Feminist Studies**. 19,3, 465-486.
23) Kandiyoti, Deniz. 1988. "Bargaining with patriarchy". **Gender and Society**, 2,3,274-290.
24) Kosaifi, George. 1996. Socio-political dimensions of poverty in theArab World. Paper presented to the UNDP Arab Regional Conference on the Eradication of Poverty. Damascus, Syria. February 1996.
25) Lukes, Steven. (eds). 1986. **Power**. Oxford: Basil Blackwell.
26) MacLeod, Arlene, E. 1992. "Hegemonic Relations and Gender Resistance: The New Veiling as Accommodating Protest in Cairo". **Signs: Journal of Women in Culture and Society**,17.31,533-557.
27) MacLeod, Arlene E. 1986. Hegemony and Women: Working and reveiling in Cairo, Egypt. Paper presented at the Northeastern Political Science Association Annual Meeting. November.
28) McLellan, David. 1973. **Karl Marx: His Life and Thought**. London Macmillan Press.

29) McNay, Lois. 1992. **Foucault and Feminism.** Cambridge: Polity Press.
30) Messick, Brinkley. 1987. "Subordinate Discourse: Women, weaving and Gender Relations in North Africa". **American Ethnologist.**14,2.
31) Morsy, Soheir. 1978. Sex Differences and Folk Illness in an Egyptian Village. In **Women in the Muslim World.** Op.cit.
32) Okely, Judith. 1991. Defiant moments: Gender, Resistance and Individuals. **MAN**. 26.
33) O'Hanlon, Rosalind. 1991. Issues of widowhood: Gender and Resistance in Colonial Western India. In Haynes and Prakash, opcit.
34) O'Hanlon, Rosalind: Recovering the Subject: Subaltern Studies and histories of Resistance in Colonial South Asia. **Modern Asian Studies** 22, 1, 189-224.
35) Ramazanoglu, Caroline. 1989. **Feminism and the Contradictions of Oppression.** London: Routledge.
36) Rassam, Amal. 1980. Women and Domestic Power in Morocco. **International Journal of East Studies.** 12, 171-179.
37) Rogers, Susan. 1975. Female forms of Power and the Myth of Male Dominance: Male/ Female interaction in peasant society. **American Ethnologist.** 2,4.
38) Raymond Williams. 1977. **Marxism and Literature.** London: Oxford University Press.
39) Rosen, Lawerence. 1984. **Bargaining with Reality; The Social Construction of Social Relations in a Muslim Community.** University of Chicago Press. 1984
40) Rosen, Lawerence. 1978. The Negotiation of Reality: Male and Female Relations in Sefrou, Morocco. In **Women in the Muslim World,** Op. cit.
41) Rowbotham, S. 1981. The Trouble with Patriarchy" In **People's History and Socialist Theory** (ed) R. Samuel. London: Routledge and Kegan.
42) Scott, James. 1990. **Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts.**Yale University Press.
43) Theory (ed) R. Samuel. London: Routledge and Kegan.
44) Scott, James. 1986. Everyday Forms of Resistance. **Journal of Peasant Studies.** 13, 2.
45) Scott, James. 1985. **Weapons of the Weak: Everyday Forms of Resistance.** Yale University Press.
46) Strathern, M. 1987. "An Awkward Relationship: The Case of Feminism and Anthropology". **SIGNS.** 2,21.
47) Turton, Andrew. 1986. Patrolling the Middle Ground: Methodological Perspectives on "Everyday Peasant Resistance". **Journal of Peasant Studies.** 13,2.
48) Webster, Sheila K. 1982. Women, Sex and Marriage in Moroccan Proverbs. **International Journal of Middle East Studies.** 14, 173-184.
49) White, Christine Pelzer. 1986. Everyday Resistance, Socialist Revolution and Rural Development:TheVietnamese Case. **Journal of Peasant Studies.** 13,2.
50) White, Jenny. 1994. **Money Makes Us Relatives: Women's labour in Urban Turkey.** Texas: University of Texas Press.
51) Yanagisako, S. 1977. Women- centered kin networks in urban bilateral Kinship. **American Ethnologist**,4, 207-226.

الدراما التليفزيونية وقضية تعليم المرأة

نورا أمين

نستطيع أن نعتبر التليفزيون أكثر الوسائل الإعلامية جماهيرية على الإطلاق في هذا العصر، بل يمكننا أن نعتبر الدراما التليفزيونية ـ من هذا المنطلق ـ أكثر الفنون جماهيرية، بما يجعلها تحتل لدى المتفرجين المكانة التي احتلتها السينما فيما قبل. لذلك؛ فالأعمال الدرامية التي يقدمها التليفزيون المصري في شكل مسلسلات أو تمثيليات وسهرات تستطيع الوصول إلى شرائح المجتمع كافة، ويمكنها أن تترك أثرا لايستهان به، إذا كانت ذات قيمة فنية قوية. ومن هنا، فلا مفر من اللجوء إلى هذا النوع الفني، إذا ما أردنا طرح قضية عامة بشكل فعال، أو أردنا التأثير على الرأي العام في اتجاه ما.

ومن القضايا الملحة التي مازالت تحتاج إلى معالجة، قضية التعليم بشكل عام، بل تعليم المرأة بشكل خاص. ومثلما تمثل الدراما التليفزيونية نقطة التقاء بين الفن والجهاز الإعلامي (أي بين نسق التشكل الدرامي ووسيلة البث وآلياتها)، تمثل قضية تعليم المرأة نقطة التقاء بين الوضعية الخاصة للمرأة في مجتمع شرقي مثل المجتمع المصري، ومترتبات النظرة العامة المتخلفة للتعليم، مما يجعل من تلك القضية قضية مزدوجة تحتاج إلى حل مضاعف، وإلى اهتمام فني وإعلامي يرقى إلى خطورتها.

ولعلنا نتذكر حتى الآن المسلسل التليفزيوني البليغ "هى والمستحيل"، من تأليف فتحية العسال، وإخراج إنعام محمد علي، والذي طرح قضية تعليم المرأة، ليس فحسب بشكل فني رائع من حيث السيناريو والحوار والإخراج والتمثيل، الذي قام به محمود الحديني ومجدي وهبة وسوسن بدر وسامح الصريطي، وصفاء أبو السعود في دور "زينب"، وإنما ـ أيضا ـ بعمق فكري ربما لم نشهده قبل هذا العمل. فقضية التعليم والثورة على قهر الأمية، هى قضية حياة زينب البطلة، التي يشير المسلسل في عنوانه إليها بضمير "هى"، بينما "المستحيل" هو

الخروج من نفق الجهل المعتم. وإذا كان العنوان بهذا يوحي لنا بأن الدراما تقوم على صراع ثنائي بين زينب، المرأة المتواضعة التي يستعاض عن اسمها (الذي هو علَم) بضمير يجعلها نكرة، وبين مارد جبار يحمل - مجازا - اسما جبارا مثله (المستحيل)، بل يوحي لنا تارة بأن الصراع محسوم لصالح ذلك المارد، وتارة بأن الصراع آخذ في الاحتدام على حسب أحداث كل حلقة، فإن تصاعد أحداث المسلسل تقلب الأحداث، وتأخذ "هى" في رحلة تنتهي بها إلى قهر "المستحيل"، وتحقيق قوة جبارة، حتى أن العنوان الذي يَرسَخ في أذهان المشاهدين — تدريجيا — يصبح "زينب"، بينما تتلاشى كلمة "المستحيل"، مع إخفاق الجهل في الصراع، ومع اكتساب "هى" لاسمها العَلَم "زينب".

استطاعت فتحية العسال - إذن - بصدق ووعي شديدين، أن تطرح علينا من خلال قصة "عبور" زينب إلى الحياة من النفق المعتم، المعنى العميق لأن يكون الإنسان جاهلا؛ بل المرأة تحديدا؛ حيث تُختَزل طاقة الفرد المعرفية عن ذاته، وعن العالم، في الحواس والذكاء العملي والمهارات اليدوية، التي هى كلها سبل لا يمكن إنكار أهميتها، إلا إنها — في النهاية — تقف بالمعرفة وبالإبداع عند مرحلة محددة، لايمكن تجاوزها إلا بالتعليم. فسيرة "زينب"، توضح لنا كيف أن المرأة تعجز عن التواصل مع أولئك الذين تحبهم - وكأن حاجزا يفصل بينها وبينهم - لأنها لا تملك مفتاح الولوج إلى عالم متكامل يعرفونه ويبنونه كل يوم، كما توضح — أيضا — شعور الإحباط والعجز الذي تعيشه المرأة، عندما لا تستطيع مواكبة التغيرات التي تحدث حولها في العالم، والتي تقوم كلها على الاستفادة من منجزات العِلم الحديث، وكأنها صارت من كائنات "العالم القديم". فهى لا تستطيع مواصلة الحياة، إلا بمساعدة آخرين متعلمين يقرأون لها الخطابات التي تصلها، ويطلعونها على المسائل التي لاتدركها. وتتجسد المفارقة الرمزية في حياة زينب التي تكاد تكون نمطا لنساء كثيرات، في علاقتها بابنها حيث لا تستطيع — في أحيان كثيرة — أن تقوم بواجبها نحوه في إعطاء المعرفة، لأنها لا تمتلك جزءا كبيرا منها، بل هى لا تستطيع متابعته في دروسه، إلا عندما تتقدم هى — أيضا — في التعليم، وفي محو أميتها، لتصبح زميلة له في طلب العلم - وكأن حياتها تبدأ دورة جديدة - ثم تتجاوزه وتحصل على الثانوية العامة وتستمر...

وبأستاذية شديدة، نسجت فتحية العسال وإنعام محمد علي قضية التعليم، بوصفها قضية حياة، ومسألة وجودية تتعلق بتحقيق الذات بعد إدراكها، فلم تعزل المؤلفة تلك القضية عن الحياة اليومية للبطلة، وعن علاقاتها، بل أظهرت تشابك تلك القضية، مع جميع مظاهر حياة زينب، وبالتالي خرجت من دائرة التعامل الإعلامي التقليدي - أو الخطابي - مع الموضوع، وتعاملت معه كموضوع إنساني من الدرجة الأولى، يحتوي على لحظات معاناة

وضعف وقهر وتحد وحب وانتصار وتحقق، فكنا نتعاطف بدورنا ـ أحيانا ـ مع البطلة، ونتوحد أحيانا أخرى معها، أو نشجعها وننتظر منها المزيد.

وكما فعلت فتحية العسال تأليفا، فعلت إنعام محمد علي إخراجا، فقدمت تكنيكا إخراجيا عاليا، وقيادة موفقة جدا للممثلين، جعلا المسلسل بمثابة ملحمة إنسانية راقية، وساعدا على تجاوز الحدود التقليدية للدراما التليفزيونية؛ تلك الحدود التي تختزل الإبداع في هذا النوع، لمصلحة الإعلام ومواصفاته، أو لمصلحة الخطاب الوعظي الذي يجعل المسلسلات تشبه إعلانات التوعية، أو قصص الأطفال الساذجة.

أما آخر عمل تليفزيوني درامي يتعرض لقضية تعليم المرأة، فهى تمثيلية السهرة "نونة الشعنونة"، التي أخرجتها ـ أيضا ـ إنعام محمد علي، بينما كتبت لها السيناريو والحوار د. لميس جابر، عن قصة للأديبة سلوى بكر. ويفصل بين هذا العمل وذاك، قرابة خمسة عشر عاما، في مسيرة المخرجة إنعام محمد علي، ويفصل بينهما الفرق بين المسلسل الدرامي الطويل، والتمثيلية الواحدة المكثفة أحداثا وزمنا. وكذلك يفصل بينهما أسلوب الطرح، حيث "نونة الشعنونة" عمل كوميدي كما يظهر من عنوانه، وعلى الرغم من ذلك، فالعملان يشكلان تكاملا مدهشا إزاء القضية التي يتعرضان لها، ف"زينب" (المسلسل) يعرض العلاقات والمواقف من منظور تلك القضية، وكأنها بوتقة تتجمع فيها تجارب حياة البطلة، حتى تلك التي لا تبدو أن لها علاقة بقضية التعليم، ويجعلنا ندرك تلك القضية إدراكا تصاعديا، بدءا من المصاعب المتعارف عليها التي يلاقيها الفرد الأسي في حياته الأمية، وصولا إلى حجز التطور والنضوج العقلي والعملي لهذا الفرد وإهدار طاقاته الكامنة، وذلك ـ بالطبع ـ مرورا بعدة طبقات لعلاقة القضية بالمجتمع ولتشابكهما. أما في "نونة الشعنونة"، فنحن بصدد طرح للقضية في شكل يتقارب مع بانوراما المجتمع المصري في لحظته الراهنة، أي أن الثلاثي سلوى ولميس وإنعام قد اخترن وضع قضية تعليم المرأة في سياق أشمل، يضم قضايا اجتماعية أخرى، بينما تظل القضية الأولى هى القضية المحورية في العمل.

والمدهش في هذه التمثيلية، هو القدرة على عرض نماذج من المجتمع المصري، ومن علاقاته، تبدأ من الحياة الريفية المتواضعة، وتصل إلى أعلى درجات الطبقة البرجوازية دون تكلف، ودون قفزات لامبرر درامي لها؛ فنحن نرى نعيمة الفتاة الصغيرة التي ترحل من الريف لتعمل خادمة في القاهرة، وبالتالي نرى ـ فيما ـ بعد الحياة المترفة للعائلة التي ستعمل لديها نعيمة، بعد أن تكتسب اسما جديدا هو "نونة". وداخل هذه العائلة، نجد نموذج الأم المتعلمة، لكنها لاتستثمر هذا التعليم بأي شكل من الأشكال، فهى لاتعمل ولاتقضي حاجات منزلها، بل لا تستخدم حتى عقلها كما يجب، فهى قد كرست وجودها، إما للنميمة وإما

لفتح الفنجان وإما للتـزين أوإما لإنفاق الأموال، حتى أنها تبدو ــ أحيـانا ــ كما لو كانت قد فقدت إنسانيتها. ثم نجد ابنيها، حيث الابن الأكبر عابث لايهتم بدراسته، ولاصلة له بها، إلا تلك "المذكرات" التي يقرأها قبيل امتحان نهاية العام، بينما يضيع وقته بلا طائل، ولايبدو أن لحياته هـدفا محددا. أما الابن الأصـغر، فهو صـورة مصغرة لأخـيه بالطبع. ومن داخل هذه العائلة نفسها، نجد نموذجا مناقضا للمرأة البرجوازية، وهى شقيقة الأم "نادية رشاد"، وتؤدي دورها "سوسن بدر"؛ فهى إمرأة وصلت إلى أعلى درجات التعليم، وحصلت على الدكتوراه من أمريكا، لكنها مـازالت تحتفظ بانتمائها الأصـيل للمجتمع المصري. فـهى تبغي العمل في مجال الصحة والأمن الصناعي، بل تسعى إلى مساعدة من هم في حاجة إليها، دون اعتبارات طبقـية. وفي وسط هؤلاء الشـخوص، تبرُز "نونـة"، وتبرِز خلال تبـاين موقعـها مع بقـية الشخوص، الوضع الحقـيقي لكل منهم، وقد تعرى من أقنعته الاجتمـاعية. فالأم التي تورث القيم والتقـاليد للأبناء، تكيل بمعيـارين، فتهين نونة لرغبـتها في التعليم، وتحرمـها من أبسط حقوقها الإنسانية الشرعية، بينمـا لاتلتفت إلى ابنها الأصغر الذي يهمل دراسته، ويتواصل مع المجتمع من خلال جـهاز التليفزيون والفيديو والأتاري فقط، إلى أن يعنقـها زوجها على هذا الإهمال، فتشجعه قليلاً بمسـاعدة المدرس الخصوصي. وهكذا تكشف لنا "نونة" بقدومها إلى هذا العالم المتناقض مع نفـسه، القيم الاجتمـاعية التي تخلع عن الأفراد مسـتواهم الإنساني، وتحوّلـهم سلعاً، وأبسط دليل على ذلـك، أسلوب التعـامل مع نونة، الذي يتجـاهل عمـرها وطفولتـها أو صـباها، ويتجـاهل إلى جانب ذلك مـقتضـيات تلك المرحلة لهـا، وحاجـاتها الإنسانيـة والعقلية والصـحية، لـتصبح نونة مـجرد أداة لتحـقيق أغراض مـا، ولتأكيـد القيم الاستهلاكـية، ونفي أية فرصة لاعتماد أهل البـيت على أنفسهم، في حياتهم اليومـية. وكما تفضح نونة تـلك الأوضاع، خلال رغـبتهـا في العمل والتـعليم وإيجاد مكانة لهـا في العالم القاهري، تفضح ــ أيضاً ــ إنكار أسـرتها الريفية لحقوقها الإنسانيـة، فهي التي قذفت بها إلى المدينة لتعـمل، بينما الأب في كامل صـحته. لكن مع نونة، تقف "زينب" الأخت المتـمردة على تقاليد البرجـوازية؛ فهي ترى العمل قيمة إنسانيـة أساسية، فتتبـاين مع زوج أختها الذي يعمـل دون رسالة اجتـماعـية، بل من أجل المال فـقط. وهكذا تتضـامن "زينب" مع نونة، وتساعدها على التعلم، مع مـا تتلقاه يومياً خلال نافذة تطل على مدرسـة ابتدائية (ويظهر هذا المعنى الرمزي لتلـك "النافذة" التي تطل خارج المنزل، ثم لاتلبث أن تـطل داخله ــ أيضاً ــ بعد قدوم زينب من أمريكا)، إلا أن معوقـاً جديداً يظهر في طريق نونة بعد العمل المبكر، ألا وهو دفع أبيها لها لتزويجها؛ بهدف الحـصول على المال. لكن قبل اكتمال الدائرة، تهرب نونة إلى العمل في الشارع، ومنه إلى كنف "زينب" المنقذة التي تسـاعدها على العمل في مدرسة

ما؛ لتكسب قـوتها بلا إهانة ولا تنازلات، وفي الوقت ذاته تتعلم وتترك بيـت أسرتها، الذي تخلت عنه منذ البداية. ومع تيترات النهاية، ندرك مدى تعقد الشبكة الاجتماعية المنتجة لقضية تعليم المرأة، تلك القضية التي يعني علاجها علاجاً لمجتمع بأكمله.

والمدهش ـ أيضاً ـ أن جميع تلك المواقف تدور في إطار كوميدي ساخر، فنضحك بسبب الروح الخفيفة لنونة البطلة أحياناً، أو لأن شر البلية ما يضحك في أحيان أخرى. ونتوقف أمام المأساة التي نـرتكبها، في حق بناتـها، عندما نحـرمهن حق التـعليم، وحق المستـقبل، وحق الحرية، وحق العـمل المناسب، وحق الزواج، نتوقف أمام الواقع المؤلـم وقضيتـه، ثم نتوقف أمام النقد الاجتمـاعي الشامل الذي يقدمه العمل، خلال نموذج الأسرة البـرجوازية الصغيرة، وخلال مـواقف ثانوية في العمل، لكنها تصنع بانورامـا موجزة للمجـتمع، الذي أفرز قضـية تعليم المرأة وغـيرها من القـضايا. ومن الأسلوب الميلودرامي فـي "هي.. والمستحـيل"، إلى الأسلوب الساخر في "نونة الشعنـونة"، تكتمل أبعاد القضية في عيـون المتفرجين، ويستنهض الفن الهمم، لمواجـهة قضية تعليم المرأة ومـعالجتها، فـحتى إن اختلفت القصـتان أو الرؤيتان الدراميتان، فإن المؤكد هو فعالية دور الدراما التليفزيونية في هذه الطريق؛ فهي بمثابة أكثر المرايا جماهيـرية، ووصولاً إلى النساء الأمـيات، من صاحبـات القضية من أجل التـغيير، وتفـجير الحقيقة دون مواربة ■

□ □ □

التلميذة المصرية والاغتراب

د. ليلى عنان

عندما ذهب العريس الدبلوماسي (رشدي أباظة)، لمعاينة العروس المعروضة عليه (فاتن حمامة) في فيلم "أريد حلاً"، أثبتت العروس صلاحيتها، لأنها خريجة المدارس الفرنسية؛ وبالتالي، فهي تتحدث الفرنسية وتعرف "ڤولتير وروسو". صورة عادية بالنسبة للأجيال التي عاشت قبل الثورة.

فمنذ فتح إسماعيل باشا البلد للإرساليات الأجنبية، ومدارسها الخاصة، منذ هذا العصر، أصبح لزاما على العائلات الراقية إرسال بناتها إلى هذه المدارس، التي كانت تشرف عليها راهبات. وكانت العائلات الكبيرة المحافظة، ترى أن تربية الدير أحسن حافظ على قيم بناتها وأخلاقهن. ومرت العقود، وأخذت كل العائلات الميسرة، تسلو سلو عائلات "الذوات"، وخاصة من كانت لها تطلعات طبقية، لتتسلق سلم المجتمع. وكان هذا المجتمع مؤمنا آنذاك، أن الحضارة لها مفهوم واحد، وهو المفهوم الأوربي. فالمتحضر هو من نهج منهج المجتمع الأوربي ويؤمن بقيمه، بما فيها الاحتقار لكل ما هو وطني، سواء كان عروبيا أو إسلاميا أو قبطيا. فكل مايخص الوطن، سواء كان في آسيا أو أفريقيا، لاقيمة له، بدأ باللغة القومية نفسها.

وتطور تعليم البنات في فرنسا؛ فبعد أن كن لايتعلمن إلا اللغة والتطريز واللعب على البيانو، أصبحن يتعلمن علوم مدارس الصبية، ويتقدمن لامتحانات شهادات الحكومة الفرنسية. وبتطوير العلاقة بين الكنيسة والدولة في فرنسا، حيث انفصلتا في عام ١٩٠٤، أصبحت هناك مدارس حكومية علمانية، لاتدرس الدين، أيا كان، وأيا كان المكان.

ولكن المدارس الدينية في غير فرنسا، كانت تلقى تشجيع الحكومة العلمانية الملحدة. كانت هذه الحكومة تعضد بكل الوسائل هذه الإرساليات الدينية، بينما مدارسها في فرنسا تحارب؛

وذلك لتشجيع الاستعمار الثقافي. ولذا؛ جاءت إلى مصر ــ أيضاً ــ مدارس "البعثة العلمانية الفرنسية". التي اشتهرت بحرية منهج تعليمها، مقارنة بتعاليم مدارس الإرساليات الدينية؛ ولكن عدد مؤسساتها كان محدوداً جداً، بالنسبة إلى مدارس الإرساليات، وتعليمها الديني. وأيا كانت روح المدرسة، سواء كانت دينية أو علمانية، فالمقرر والمنهج كانا قاسما مشتركا مادامت التلميذات تمتحن، كلهن، في نهاية المطاف، حسب المنهج الفرنسي. وكانت أسئلة امتحانات الشهادات تأتي من فرنسا مع نفر من مفتشي التعليم الذين يشرفون على هذه الامتحانات؛وكانت الحاصلة على الشهادة تلتحق، إن أرادت بالجامعات الفرنسية، دون أية معادلة أو صعوبة؛ فشهادتها هي شهادة فرنسية.

وكان أول مايفرض على هذه البنات، اللاتي ــ غالبا ــ ما يأتين من عائلات لاتتحدث أية لغة أجنبية، أول مايفرض عليهن، هو التحريم التام لاستعمال اللغة العربية، وذلك حتى أثناء "الفسحة"، والحصص. فإذا ما أرسلت الطفلة إلى الروضة، أي في سن الرابعة، شبت على أن "اللغة الأم" لها، هي الفرنسية، وليست العربية. وبعد فترة، تنحصر صداقاتها فيمن يتحدثن مثلها؛ لأنها ستتحدث بالعربية في البيت والمجتمع طبعا، ولكنها لاتستطيع التعبير عن نفسها بصورة كاملة إلا بالفرنسية، كما تعودت. ناهيك عن ذوبانها في ثقافة غريبة أخرى. ينحصر بالتالي عالمها الذاتي في مجتمع مغلق، وضيق جدا بالطبع، مع من يدورون مثلها في فلك عالم لايتحدث إلا عن وطن اسمه فرنسا، به كل ما حرم منه المجتمع الواقعي الحقيقي من حولها، وحرم عليه.

هذا من جهة. ومن جهة أخرى، فهناك المقرر الذي يفرض عليها، وتمتحن فيه، ولابد لها أن تستوعبه حتى تكتسب محبة مدرسيها وفخر أهلها وزهوهم، وهو المقرر الذي يمتحن فيه تلاميذ المدارس في فرنسا. وأهم مافيه التاريخ والجغرافيا.

ففرنسا محور العالم، وعالمها هو أوربا، ومن البلاد الأخرى، ماتهتم بعلاقتها به؛ فتنشأ الفتاة مدركة أسماء كل المقاطعات الفرنسية، بل وكل مجاري المياه في كل قرية مغمورة، ولاتعرف أن مصر، يحدوها بلاد مثل الشام والمغرب. فهذه بلاد لايهم التلميذ الفرنسي معرفة جغرافيتها، ويكفيه أن يرى اسمها على خريطة العالم، إذا مانظر إليها يوما.

وبالتالي، فالتاريخ الفرنسي ــ أيضا ــ هو الوحيد، لأن من الطبيعي أن يعرف التلميذ الفرنسي أمجاد بلاده، فكان تلاميذ المدارس الفرنسية في مصر والمستعمرات الفرنسية في آسيا وإفريقيا يرددون الجملة الشهيرة "أجدادنا أهل الغال.. ". واغتراب التلميذة غير الفرنسية تام، بسبب مدرستها، لأن أهم مادة تكون الشخصية القومية للطفل هى مادة التاريخ. وهذه المادة

تعتبر بصورة واضحة، بل فجة، الهدف الأساسي للتعليم الفرنسي وفلسفته. ولهذا سبب معروف وإن كان لا يذكر عادة.

ففي عام ١٨٧٠، هزمت بروسيا فرنسا هزيمة نكراء، كانت أولى نتائجها ثورة دموية كالتي عرفتها فرنسا مرارا أثناء تاريخها. هذه الثورات سببت حروبا أهلية مزقت البلد، فتحول أهله إلى فريقين لايعترف كل منهما بالآخر. فإذا انتصر فريق، حاول أن يلغي الفريق الآخر من الوجود. فكان في عام ١٨٧١، انتصار الحزب الجمهوري، المعادي للكنيسة، وتوليه كل شئون البلد، والتعليمي منه بالذات. فكانت "الجمهورية الثالثة" لفرنسا، التي استمرت في الحكم حتى نصف القرن العشرين، عندما قامت الحرب العالمية الثانية. فكان الاستمرار في مناهج الجمهورية الثالثة، هو السمة الأساسية لتكوين الشخصية الفرنسية، كما عرفناها حتى يومنا هذا.

ولذلك سبب بعينه. إذ كان مفكرو هذا العصر قد فهموا أن الفرنسيين خرجوا من هزيمة ١٨٧٠، منكسرين، ولايفكرون إلا في الثأر من الإمبراطورية الألمانية، التي أعلن إنشاؤها في قصر فرساي بضواحي باريس. وكانت الهزيمة مريرة، خاصة أن ألمانيا الجديدة استولت على مقاطعتين فرنسيتين على الحدود، هما "الألزاس واللورين" لذا، قررت الحكومة أن تخلق جيلا من الفرنسيين القوميين، الذين لايحاربون بعضهم البعض في ثورات دموية فتاكة، كما حدث لأكثر من نصف قرن؛ كان لابد من تكوين مواطنين يوجهون هذا النشاط الهدام إلى طاقة عسكرية تنفع البلاد. وكانت الكنيسة قد فعلت الشيء ذاته في القرون الوسطى؛ عندما أصبحت أوربا كلها ساحة للقتال، بين الفرسان وأصحاب المقاطعات من النبلاء؛ فوجهت طاقتهم القتالية الانتحارية إلى محاربة "الكفرة لاسترداد قبر السيد المسيح". وكانت الحروب الصليبية. وفي القرن التاسع عشر، كانت الغزوات الاستعمارية.

تعلم التلميذ الفرنسي منذ نعومة أظافره، وبأمر ما سمى "بسياسة جول فيري"، أن فرنسا أجمل بلد في العالم، وأكثرها تنويراً وتحضراً؛ فعليها إذا واجب مقدس، هو حمل رسالة حضارتها المتميزة هذه، إلى شعوب العالم، سواء قبلوا أو لا. ونظرا إلى تخلف هذه الشعوب وجهلها، فلابد من تحضيرها ولو بالقوة. فهذه هي الرسالة السامية للشعب الفرنسي. وهكذا وجد الفرنسي رسالته في الحياة، ليستعمر البلاد التي ستمده بالمواد الخام بأبخس الأسعار، وتفتح له الأسواق المغلقة دون منافسة. ونجح المشروع القومي العسكري، وأصبحت الإمبراطرية الاستعمارية الفرنسية ثاني الإمبراطوريات الأوربية بعد انجلترا، مما زاد من شعور الفرنسيين بالاستعلاء وازدراء شعوب دونية منهزمة، تحت سيطرة فرنسا الكاملة؛ وزاد الاحساس بالدور الحضاري الفرنسي...

وكان على تلاميذ المدارس، داخل فرنسا وخارجها، وفي مصر طبعا، أن يرددوا هذا الكلام الرائع عن قدسية الحضارة الفرنسية السامية، التي تذهب إلى الشعوب المتخلفة، مثل مصر، لتغدق عليها من خيراتها . والمثل واضح جدا، فيما تعلمناه ـ وكنت أنا من بين هؤلاء التلميذات ـ أن الحملة الفرنسية على مصر جاءت لتعلم الشعب المصري "الحرية والمساواة"، وكيف أن الشعب المصري استقبل جند بونابرت بالأحضان، وكيف تعايش الشعب والجيش في تبات ونبات، هكذا، دون أي ذكر للمقاومة المستميتة لهم، ولا آلاف ضحايا الحملة. فكان كتاب عنوانه تاريخ مصر الحديثة مخصصاً لتلاميذ مصر، يحكي بالحجة الدامغة ـ أليس هذا كلام المدرس الذي لايشكك في نزاهته ـ كيف أن مصر الحديثة هى ابنة بونابرت. والقارئ لايسمع إلا عن علماء الحملة وإنجازاتهم، وكأن هدف الخمسة والثلاثين ألف جندى الذين نزلوا على شاطيء الإسكندرية، لم يحضروا إلا كحرس شرف لمئة وأربعين عالماً، كان هدفهم إرساء الرخاء من أجل المصريين. أما محمد علي، فلم يكن إلا تلميذاً مجتهداً لبونابرت، ولم يحقق إلا ما كان يريد الجنرال المستعمر إنجازه من أجل رخاء مصر، واستقلالها. وكان تلاميذ المدارس الفرنسية ـ ومنها قلة للصبيان ـ يدرسون هذا ويحفظونه عن ظهر قلب، كما كانت تدرس أساطير المجد والبطولة للشعب الفرنسي المنتصر دائماً. وإذا مرت فرنسا بهزيمة نكراء، مثل هزيمة ١٨٧٠، يمر كتاب التاريخ عليها مرّ الكرام، حتى إن كان من نتائج الحدث الخطيرة، مثلاً، اندفاع فرنسا عام ١٩١٤، في الحرب العالمية الأولى، للأخذ بالثأر.

وقصص البطولة الأسطورية في تاريخ فرنسا لا حصر لها، وكان دافع واصفي هذا المجد، تحويل الأطفال إلى مواطنين يفخرون بتاريخ بلادهم، ويعتزون بانتمائهم إليها، وهو مبدأ اختيار كل النصوص التى تدرس في مادة التاريخ وغيرها من المواد، كالنصوص الأدبية والأعمال الفنية.

وترديد هذا الكلام على تلاميذ البلاد الأخرى، يؤكده في انبهار يمليه عليهم أساتذتهم الفرنسيون، الذي يزيد من حماستهم، غربتهم بعيداً عن فرنسا، بعد أن تعلموا أن يمجدوها، ويصوروها على أنها أسمى ما أنتجه العقل البشري. كل هذا الكلام، على مسمع أطفال، ثم شباب المدارس الفرنسية، كلام يجعلهم يتخيلون فرنسا فى صورة وردية قد يصدمون إذا ما رأوها على حقيقتها.

ونادراً ـ طبعاً ـ ما كانت تتاح هذه الفرصة للتلميذات المصريات، وكن من الأجيال التى كآنت، مثل بطلة فيلم "أريد حلاً"، يتزين لجذب الخطاب. فكان الزواج هو الهدف الوحيد في الحياة للغالبية الساحقة منهن؛ فينتقلن مباشرة من المدرسة إلى بيت، يتحولن فيه بسرعة إلى أمهات يتحدثن لغة غير التي يتحدثها المجتمع العربي، سواء كان مسلماً أو قبطياً، لغة مختلفة

بكل معاني الكلمة، من آراء وثقـافة ونظرة إلى مصر وثقافتها وحضـارتها، بل واقعها الحي. فيكون الاغتـراب والحلم بهذا البلد البعيـد الغامض، الذي سمعن عنه، وقـرأن عنه أجمل ما يقال عن بلد وأناس. ويلتف الأطفال حول أمهم، التي تحلم بأيام المدرسة، وبما كان يقال فيها من كلام ساحر، حتى إن كانت تهويمات لا أساس لها من الصحة، لأن الهدف هو إبهارهن، وكسب انتمائهن إلى هذه الفرنسا التي أنارت العالم، بمستوى حضارتها الرفيع. ويتعلم أطفالها قصص سندريلا، وذات الرداء الأحمر، بدل الشـاطر حسن وست الحسن؛ ويرثون الحنين إلى فرنسا، بلد الروائع التي لانحلم أن نسمو إليها.

وجـاءت الثورة عـام ١٩٥٢، لتلغي بعـد بضع سنوات، هذا النظام من التـعليم الأجنبي الكامل، حيث كان التـلاميذ ينشدون أغاني "وطنهم الحبـيب فرنسا". وأصبح للفتـيات شبه إلزام بالذهاب إلى الجامعة؛ لأن العريس لم يعد يبـغي "اللغة الفرنسية"، والتطلع الطبقي من خلال زوجة تدل علـى "تحضره الأوربي". ولكن المجتمـع، مجتمع البورجـوازية المتوسطة، أصبح يبحث عن فخر آخر، وهو أن تكون ابنته ـ أو زوجته ـ طبيبة أو مهندسة...

ولكن، أين كتب تاريخ مصـر لتعلم أمهات المستقبل، فخر الانتماء إلى مصـر... مثلما عملت فرنسا مع أطفال مدارسها ؟ ■

□ □ □

تجربتي في
مدارس تعليم البنات

صلاح علي جاد

مقدمة

لعله القدر إلى جانب عدم إيمانى بالوساطة فى أى شيء هما المسئولان عن هذه التجربة المفيدة والمثيرة .

قال الموجه الأول لإدارة جنوب الجيزة:

"عليك أن تختار إما إدارة أبو النمرس التابعة لجنوب وإما الإعدادية المهنية" .

شتاء ٩٠

قالت وكيلة المدرسة:

"بإذن الله لو تحليت بالصبر وتجاوزت هذه التجربه بنجاح فلن تفشل فى أية مدرسة على وجه الأرض" .

من اليوم الأول لدخولى الفصلين اليتيمين بالمدرسة، أدركت ما سيقع على كاهلى، وتملكتنى الحيرة، وبدأت أتساءل : ماذا سأفعل مع راسبات الشهادة الابتدائية، ومستنفذات مرات الرسوب فى الصف الأول والثانى الإعدادى، ومعظمهن لا يعرفن أبسط قواعد اللغة العربية. وعلى الفور أدركت أن سبب رسوبهن هو الضعف الشديد فى القراءة والإملاء، وانعدام المقدرة على تكوين جملة صحيحة، إلى جانب اليأس التام من التعليم والحسرة، إذا قارن أنفسهن بقريناتهن فى التعليم العام .

طبيعة المنهج:

ذهلت عندما وجدت منهج التلميذات لا يصلح طوال العام لشيء . ماذا أفعل بدرس

واحد فى القواعد النحوية فى الشهر ؟. ومثله فى القراءة والنصوص، وحصة فى الإملاء، وأخرى للخط ؟!!. والأعجب من ذلك، أن الطالبة تنجح فى اللغة العربية، إذا حصلت على ربع الدرجة الكبرى وليس نصفها !!!. عند هذا الحد، أدركت مأساتى، فكيف أعلم شبه أميات وشبه جاهلات بواسطة منهج مختزل مضمونه "لا شيء".

طبيعة المدرسة:

هذه المدرسة أنشئت لتؤدى رسالة التدريب المهنى للبنات، بتعليمهن حرفة ما، ينتفعن بها فى حياتهن، ولما كانت الوزارة تشرف عليها، عمدت إلى تدريس المواد المقررة على صفوف التعليم العام، ولكن باختزال شديد وفى عدد محدد من الدروس، مما يفسح المجال للغاية الأصلية من إنشاء مدارس التعليم المهنى، وانتشال الراسبات فى الابتدائية والصف الأول والثانى الإعدادى وإعدادهن لتعلم إحدى حرفتين. الأولى التدبير المنزلى ـ والثانية الأشغال ومن باب التشجيع للطالبات أن الطالبة التى تنجح فى الصف الثالث الإعدادى من الدور الأول يحق لها الالتحاق بالمدارس الثانوية الفنية للحصول على شهادة الدبلوم، والطالبة الراسبة تحصل على شهادة يسمونها الإعدادية المصدقة بعد أن تؤدى المدرسة دورها فى تعليمها شيئاً نافعاً. ولما كنت المدرس الوحيد فى المدرسة، بين مجموعة سيدات متعاطفات معى إلى أقصى الحدود، كن يؤكدن دوماً لى: أن تعبك معهن ثوابه عند الله .

وبالفعل بدأت فى إعطاء ظهرى للمنهج المقرر عليهن، وحولت معظم الحصص الأساسية والإضافية ـ التى كنت أطلبها من الزميلات ـ فكن يفرحن لذلك أيما فرح، فسوف يسترحن من العناء والمكابدة مع المتخلفات، كما كن يطلقن عليهم. نعم حولت مجرى معظم الحصص لتعليم قواعد الإملاء والتركيز على القراءة الصحيحة، والكتابة السليمة، وذهلت حينما وجدت التلميذات يتنافسن على الكتابة الجيدة، والقراءة الصحيحة، ويحرصن على تذكيرى كل يوم بضرورة أن أعطيهن إملاء، وآتت التجربة ثمارها، فبدأت أحثهن على ضرورة معرفة قواعد لغتنا القومية، وأعدهن بأن من يتحسن مستواها فى القراءة والكتابة، سيتحسن مستواها فى جميع المواد، حتى اللغة الانجليزية، وسوف تجتاز الامتحان، وتنتقل إلى الصف التالى، وتتمكن من الحصول على الإعدادية من الدور الأول، والالتحاق بالمدارس الثانوية الفنية والحصول على الدبلوم وتعويض ما فاتهن من سنوات ضائعة فى قطار التعليم. وبالفعل استجابت التلميذات، وبدأن ينتظرن قدومى إليهن بفارغ الصبر، وقد أحضرن ما أمرتهن بإحضاره من كراسات وكتب. واكتشفت فى هذا المناخ الذى وصفته آنفاً، أن أفضل طرق التدريس مع طالبات التعليم الفنى، هو أسلوب المزاح الهادف، واكتشفت أن كراهية البنات

للغة العربية، يعود فى الأصل إلى كراهيتهن لمدرس هذه اللغة، فى مدارس التعليم العام التى رسبن فيها، وأدركت أن تعليم أية لغة لن تؤتى ثمارها إلا إذا أحب المتعلم هذه اللغة، ويرجع ذلك إلى أن البنات يجب أن يعلمهن مدرسون لا مدرسات، ويتمنين وبخاصة فى اللغة العربية عدم التشـدد والتزمت معهن، والقسوة فى المعـاملة وكتم أنفاسهن، وعدم إتاحـة الفرصة لهن للتعـبير أو الحوار، واعـتماد التعليم على الحـفظ والتلقين؛ حتى يعطى المدرس صورة مـوقرة مثـالية عن المعلم الفـاضل؛ مما يؤدى إلى نفور الطالبات وكـراهيتهن لـلمعلم وللمادة مـعاً . وجدير بالذكـر، أننى استنفدت كل الطرق التربـوية حتى توصلت إلى هذا الأسلوب : المزاح الهادف، فـلا مانع من الابتـسامة، وإفسـاح الصـدر لمشكلات البنات الخاصـة، ولا مانع من التأكيـد على أمهات المسـتقبل، بضرورة إتقـان القراءة والكتابة، حتى تبـدو الواحدة منهن فى صورة زاهية أمام أبنائها وبناتها، حين يسـألنهـا فى شىء . فمن العيب، أن تكون أماً متعلمة، ولا تفرق بمثلاً بين الألف وكـوز الذرة !!، واكتشفت شـيئاً عجيـباً، أن فتح أبواب الأمل فى المستقبل، والحصـول على شهادة هو السبيل الوحيد لإثارة دوافعهن، وحـفز هممهن للتعليم، ومحاولة تعويض ما فاتهن. وكانت فرحتى؛ حين عدت من الخدمة العسكرية، وزرت المدرسة فـوجدت مـعظمهن فـى الصف الثالث، ولديهـن العزيمة الصلبـة على النجـاح، والالتحـاق بالمدارس الثانوية الفنية، وبالفعل تحقق ذلك بنسبة ٩٠ ٪ ■

□ □ □

المحدثات في التاريخ الإسلامي

(القرن الـ١٤، والـ١٥)

أميمة أبو بكر

تقديم:

هل اشتغلت النساء فى القرون الإسلامية الأولى بمهنة التدريس فى الحقل الدينى؛ أسوة بعلماء وفقهاء العصر؟. هل كن أستاذات يُعلمن الطلبة ـ رجالاً ونساء ـ وينقلن إليهم علماً ينتفع به ؟. لم يكن التصدى لتدريس العلوم الدينية، وقراءة الكتب المرجعية الرئيسة فى هذا المجال وشرحها، أمراً هيناً أو مفروغاً منه فى هذه العصور المتقدمة، التى اتسمت بصعوبات جمة أمام سُبُل طلب العلم، واكتساب كفاءات للتعليم. ولأننا نتحدث عن عصور ما قبل نشأة الجامعات، كمؤسسات رسمية للتعليم العالى، فقد كان يتطلب ذلك كثرة السفر والارتحال من مكان إلى مكان للاستقاء من مصادر علمية بذاتها ، وكذلك الخوض فى المجال الاجتماعى العام، وهى أمور تزيد من " مرئية " النساء فى أى مجتمع، وتستدعى تقبُلها وتقبُل تغيرات فى مفهوم تقسيم أدوار النساء والرجال، بين المجالين الخاص والعام. . . وهذه كلها تطورات فى الفكر الإنسانى والمجتمعات البشرية لم تتأتَ لثقافة العصور الوسطى فى مجملها.

مثلاً، يواجه الدارسون لموضوع تعليم المرأة ومشاركتها فى الحياة العلمية العامة فى تاريخ الغرب الأوروبى، خلال تلك الفترة، صعوبات عديدة للحصول على معلومات أكيدة، عن مستوى معرفة القراءة والكتابة، أو عن إنجازات أخرى فى مجالات الثقافة والعلوم، وقد رجحوا أن تعلم القراءة والكتابة اقتصر على نساء الطبقة العليا والبرجوازية اللاتى كن يقرأن الروايات العاطفية ورومانسيات العصر، ولكن غير ماهرات فى استخدام القلم، وكن يوظّفن لذلك كاتباً أو سكرتيراً خاصاً [1]. واستناداً إلى كتابات بعض التربويين ـ أمثال المحامى الشهير "فيليب دو نوفار" من فرنسا ـ استخلص الباحثون أنه فى تأكيده على تعلم المرأة الغزل والحياكة فقط؛ لأنه فى تعلمها القراءة والكتابة خطر، وأن هذا لمصلحتها قبل كل شيء. . إنما

هو يعبر عن الرأى السائد فى أوروبا القرن ال ١٣ ، الذى أدان تشقيف المرأة بصفة عامة، وأدى إلى حرمان الغالبية العظمى من النساء من التعليم العالى والتربية الفكرية [٢]، سوى النوع المتاح لنساء الطبقة الأرستقراطية من خلال مدارس الراهبات والتعليم بمنازل الكبراء والأمراء، أو تعليم الأبجدية والتلقين الدينى (CATECHISMS) لأولاد وبنات الفقراء فى مدارس المدن والريف الابتدائية، أو التعليم الحرفى والمهنى لطبقة الحرفيين والأعمال اليدوية[٣]. إلا أن الاتجاه السائد فى التربية التعليمية للمرأة، كان يميل إلى عزلها عن العلوم المتقدمة، واكتفائها بالمهام المنزلية النسوية، أو تعلُّم فنون وآداب وإتيكيت " الغزل الرفيع " (COURTLY LOVE) للحصول على زوج مناسب.

وفى المجتمعات الإسلامية المتزامنة، كان العاملان الرئيسان اللذان تسببا فى تأخير النساء عن الرجال، فى الحصول على فرص مساوية فى التعليم ـ خاصة فى المؤسسات وأجهزة الدولة الرسمية بعد نشأة "المدارس" ـ هما: أولاً أن العرب وضعوا المرأة فى مكانة سامية، وأشفقوا عليها من تعرضها لمخاطر طلب العلم وشظف الحياة والتقشف الذى كان يقاسيه الطالب فى السفر، وثانياً الاهتمام الكبير بالناحية الأخلاقية أدى إلى كراهية الاختلاط والرغبة فى التقليل منه أو منعه على قدر المستطاع[٤]، حتى لو تطور ذلك إلى الجور على الحق الإسلامى الأساسى للنساء فى الحصول على العلم من مؤسساته ومنابعه أو العمل به.

وفى ظل هذه الظروف التاريخية الصعبة، فإن ظهور طائفة من النساء العالِمات فى المجتمعات الإسلامية المبكرة اللاتى تبوأن موقع الأستاذ المتخصص بمجالس الدرس فى المساجد والمنازل لإلقاء الدروس والمحاضرات على الطلبة، هو أمر يستوقفنا، والغرض من هذه المقالة هو عرض للمجال الذى مارست فيه النساء المسلمات هذا النشاط التعليمى المحدد، ورصد طبيعة وخصائص هذه العملية التعليمية فى سياقها التاريخى؛ حتى نفهم دلالتها بالنسبة إلى حياة النساء خاصة، وسوف أبنى ملاحظاتى بالنسبة إلى الشخصية المُحدِّثة على نصين من أشهر قواميس أعلام القرنين ال ١٤ و ال ١٥ ، هما " الدرر الكامنة " لابن حجر العسقلانى (المتوفى ١٤٤٨) و"الضوء اللامع" لمحمد شمس الدين السخاوى (١٤٢٨ ـ ١٤٩٧ م)، ويضم كل من الكتابين تراجم مختصرة لأبرز علماء وأعيان وفقهاء العصر.

من هن المُحدثات

المُحدِّثة / المُحدِّث هو المتخصص فى دراسة علم الحديث الشريف " بطريقة الرواية والدراية، والعلم بأسماء الرجال وطرق الأحاديث والمعرفة بالأسانيد ونحو ذلك "(٥) ، والتحديث هو تدريس فقه وعلوم الحديث. ومن المعروف أنه كان للنساء الصحابيات

والتابعيات فى الجيل الإسلامى الأول ـ ومنهن أمهات المؤمنين ـ دور كبير فى حفظ ورواية الأحاديث النبوية، وقد سجلت كتب المراجع الإسلامية عدد "أسانيد " النساء مثل الطبقات الكبرى لابن سعد الذى أورد فيه أكثر من ٧٠٠ امرأة روين عن الرسول أو عن أصحابه وعنهن روى أعلام الدين وأئمة المسلمين، كما ترجم ابن حجر فى كتابه " الإصابة فى تمييز الصحابة " حياة ١٥٤٣ راوية حديث(٦). وما يعنينا هو تطور هذا النشاط من مستوى الحفظ والرواية إلى مستوى الدراسة المتقدمة ـ فى الأجيال التى تلت ـ لكتب الأحاديث وتصنيفاتها وشروحها، وقد انتمت هؤلاء النساء اللاتى تخصصن فى مجال الحديث إلى طبقة العلماء المشتغلين فى تلك العصور بمختلف العلوم الدينية، وقمن بدور تاريخى مماثل فى عملية نقل المعارف وتوثيقها من خلال تحفيظها وتدريسها إلى أجيال أخرى تالية.

رواية الحديث ونشأة التعليم

بدأ التعليم الإسلامى فى أوله شفاهياً وبصفة غير رسمية، معتمداً على العلاقة الشخصية المباشرة بين المعلم أو المدرّس والطالب، وقد كانت باكورة العملية التعليمية تتمثل فى نشأتها بحلقات فى المساجد أو حتى الطرقات والأماكن العامة بالمدن الكبيرة؛ بأن يلتف السامعون حول المعلم ويحفظوا محاضراته لترديدها بعد ذلك والأخذ عنها، وعندما يشعر طالب العلم أنه قد نال من عند شيخ ما كل ما لديه من المعارف، يذهب إلى غيره ليستقى منه أشياء أخرى وهكذا. وكان المُعلم يُدرس فقط ما يسمعه مباشرة أو يحفظه من معلم آخر سبقه، ومن هنا كانت أهمية المعرفة التى يتم الحصول عليها من خلال اللقاء الشخصى بالمعلم، وكانت لها قيمتها العالية فى تقييم المؤرخين الإسلاميين للعلماء(٧). وهكذا بدأت فكرة التعليم برواية ونقل الأحاديث النبوية والتعليق عليها فى القرن الأول الهجرى بالمساجد ـ كما رأينا ـ ومنها انتقلت إلى مجالس علمية تعليمية بالمنازل بدءاً من القرن الثانى وما يليه، واستمرت طبيعة هذه العلاقة الحميمة والوثيقة بين الأستاذ والطلبة الذين يحضرون إلى منزله، هى من أحسن ملامح التعليم الإسلامى المبكر، فى نظر كثير من الباحثين (٨). وصاحب تطور حلقات المسجد إلى مجالس المنزل تطوراً آخر هو بداية استملاء هذه العلوم والمعارف، أى كتابتها وتداولها للتدريس، وأيضاً التعليق عليها وشرحها وتدوين هذه الشروح وتجميعها فى مصنفات خاصة. وعلى الرغم من اتساع دائرة المواد والعلوم، فإن الحديث وروايته ظل له "عناية خاصة من المسلمين. . . .ولم يكن المدّرس يجرؤ على روايته جراءته على تدريس أية مادة أخرى"(٩).

أمام نظام المدرسة كمؤسسة تعليمية رسمية، فكانت بدايتها فى أواخر القرن العاشر الميلادى بمدينة نيسابور عندما أنشأ الشيعة منشآت لتدريس ونشر المذهب الشيعى أطلقوا عليها فى بادىء

الأمر "دار العلم"، ثم كانوا أول من استخدموا اسم " مدرسة "، فقد أنشئت المدرسة البيهقية والسعيدية ومدرسة أبي سعيد الأسطرلابى ومدرسة أبي اسحق الأصفرانى حتى جاء عصر السلاجقة ووزيرهم المعروف "نظام المُلك" الذى طور هذه المنشآت، حتى أنشأ المدرسة النظامية الشهيرة ببغداد (١٠٦٤ م) من أجل مكافحة المذهب الشيعي وتعضيد الفكر السنى، ومنذ ذلك الوقت، تطورت المدارس فى بقاع العالم الإسلامى الأخرى، كمؤسسة تعليمية رسمية شاملة يتقاضى فيها المدرسون الرواتب ويتخرج منها الموظفون لتولى مناصب فى الإدارة والقضاء، أى أصبحت منشآت عامة تشرف عليها وعلى مناهجها ومدرسيها الدولة، وما فعله نظام المُلك فى إيران وجنوب بغداد، فعله الأتابكة فى الموصل ودمشق، وكذلك صلاح الدين فى مصر[١٠].

إلا أنه على الرغم من انتشار هذه المدارس، فقد استمرت المساجد ومنازل العلماء أمكنة مفضلة للتعليم العالى وللحصول على العلوم الرفيعة؛ لأن الدراسة بالمنازل ظلت نوعاً من الدراسة الحرة غير المقيدة بفكر مذهبى أو سياسى معين، ولا تتدخل فيه الدولة أو تملى مناهجه، نظراً " لأن الطالب أو وليه يختار له العلوم التى تناسبه، كذلك كان يختار المدرس.. ذو الشهرة العلمية والخلقية . "[١١]. ومعنى هذا كما تعلق د. زينب محمد فريد أن اشتغال النساء بالتدريس ودخولهن هذا المجال ذا المنافسة الشديدة، دليل على سعة ثقافتهن وثقتهن بأنفسهن، وعلى المنزلة العلمية والكفاءة المتوفرة لهن،[١٢]. فاتخاذ مجلس الشيوخ لم يكن أمراً هيناً " بسبب كثرة الأسئلة التى يمطر بها الطلاب المدرّسين.. حتى إذا وُفق المدرس فى الإجابة عن الأسئلة الموجهة إليه، إلى حد إقناع الذين تحلقوا حوله، فإنه حينئذ يستطيع أن يستمر فى عمله، ويواصل التدريس. أما إذا عجز، فعليه أن يعود طالباً يتلقى العلم فى مجالس الشيوخ. "[١٣] . إذاً فقد خضعت المحدّثات المسلمات ــ أيضاً ــ لتلك المعايير الصعبة، ولعملية الانتقاء الدقيق فى هذا المجال، وقد ساعد على ذلك نشأة معظم هؤلاء النساء فى بيئات علمية خاصة، كأن يكون الأب أو الزوج أو أحد الأقارب عالماً أو فقيهاً معروفاً، فيكون ذلك مُسبباً مباشراً لبدء سَير النساء فى سبيل المعرفة المتقدمة للدراسات الدينية والثقافية العالية، أو عن طريق معلم خاص يُدعى للفتيات الصغيرات. فأنتج هذا التعليم المنزلى الخاص، مجموعة من نساء الصفوة المثقفة فى المجتمع المسلم ـ المحدّثات كنماذج للتعليم الإسلامى العالى وتخصصيته؛ فقد كان الحديث أوسع منبع للتشريع فى العبادات والمسائل المدنية والجنائية، أى أنهن كن ــ بالتالى ــ راويات للتاريخ والقصص والحِكم وقواعد الأخلاق والفلسفة ، وعالمات بالتشريع وحكم الدين فى كثيرمن شئونه.[١٤]

ونفهم أن دائرة نشاط "التحديث"، قد اتسعت لتشمل تدريس مبادىء وقواعد فقهية

مستمدة من الحديث، ويؤكد أكثر من دارس للموضوع، أن معنى ذلك أن النساء المسلمات قد لعبن دور حلقة الوصل الهامة المؤسّسة للتراث الفقهى والعلمى[١٥]. كما يتضح لنا أن النساء قد تفوقن فى هذا المجال وحظين بسمعة كبيرة، فيما يخص بالذات قِصر سلسلة "الإسناد" لديهن ـ وهذه أحد العناصر الهامة فى علم الحديث ـ ومعناها أن تتفرد المُحدّثة، وتكون الوحيدة المسئولة عن نقل وقراءة (أى تدريس) مجموعة أحاديث معينة أو أجزاء وكتب عن طريق " السماع " المباشر من شيخة أو شيخ سابق متخصص فى تلك المجموعة أو الكتاب المعنى، وبذلك كانت المحدثة ــ فى معظم الأحيان ــ تتميز بالحصول على " مَشْيَخَة " خاصة بها: قائمة بأسماء المشايخ والعلماء الذين دَرَسَت تحت توجيههم، ونقلت عنهم مباشرة العلوم والأحاديث، أى كأنها قائمة بالمصادر المرجعية الرئيسة المسلَّم بها والموثوق فيها فى الدوائر العلمية، وتمثل للمُحدثة وثيقة لإنجازاتها وتحصيلها الفكرى .

طريقة التدريس

هناك أربع خطوات أو طرق للتعليم أُتبِّعَت داخل مجالس العلم: أولاً، تقرأ المعلمة أو المعلم على الطلبة كتاباً من النص الأصلى أو من الذاكرة، مصحوباً بتعليقات وشروح من قِبل المُحدثة، ويطلق على ذلك "السماع". ثانياً، يقرأ الطالب النص على أستاذه أو يسمّع ما عرفه وحفظه له ليصحح له، وذلك فى حضور بقية طلاب المجلس ذاته، وهو ما يطلق عليه "القراءة". ثالثاً، قد يسمح المعلم للطالب أن ينقل منه الكتاب أو النسخة الأصلية. رابعاً، يمنح المحدث "إجازة" للطالب، وهى بمثابة شهادة علمية موثقة، أنه قد درس هذه المواد أو الكتب تحت إرشاده وتعليمه، وهى ــ أيضاً ــ رخصة فى الوقت ذاته أو إذن بتدريس هذه العلوم عنه، وذلك لضمان صحة ودقة نقل النصوص[١٦].

ومن الشروط الأساسية لشرعية وصحة هذه "الإجازة" أن يكون مانحها على علم تام بالموضوع، وله سمعة أنه عالم متخصص موثوق به، وتكون "الإجازة "لكتاب واحد بعينه أو عدة كتب تذكر فى نص الشهادة، أو لكل أعمال ومسموعات الأستاذ. كما كان يطلق عليها أيضاً "إجازة السماع" فتتكون من اسم "المُسمِع" (وهو مؤلف الكتاب نفسه، أو عالم متخصص فيه ـ مثل المُحدّثة القائمة بالتدريس أو المحدث) ، ثم اسم " القارىء " أى الطالب الحاصل على "الإجازة"، وتعطى بحضور بقية السامعين وكذلك كاتب السماع أو المُستملى[١٧]. وما نجد فى تراجم المُحدّثين ـ مثل التى ذكرناها والتى تسجل هذه العملية ـ من عبارات مثل "قرأ عليها فلان. . . " معناها أن يقرأ لها فلان من الذاكرة ما عرفه وحفظه، فتصححه له، أو أن يدرس هذه النصوص تحت إشرافها وتلقينها . وجدير بالذكر، أن ابن

حجـر صاحب "الدرر الكامنة"، قد درس على يد ٥٣ مُـحدّثة، وحصل السخـاوى كاتب "الضوء اللامع" على إجازات علمية من ٦٨ مُحدّثة ضمن اللاتى ذكرهن فى التراجم.

والواضح مما سلف، أن الذاكـرة كانت أساس العـملية التعليـمية الـتى قامت ـ بادىء ذى بدء ـ على آلية الـسمع والتكرار والحفظ؛ لتـثبيت المعلومـات ونقلها صـحيحـة. وهذه مرحلة أولى، كانت لها حاجـتها وأهميتها، ثم تطور منهج التـعليم بعد ذلك، وبدأ يظهر الفرق بين "الرواية" المعـتمدة على الذاكـرة فقط، و"الدراية"، أى فـهم وتحليل الحديث واسـتخـدامه كأسـاس للأحكام والفقـه. ويرى جورج المقـدسى أن كلمة "دراية" هى أصل عـلم أصول الفقـه، الذى أطلق عليه فى بـدايته "علم الدراية". وظهـر هذا الفرق، خاصـةً فى تراجم المُحدَثين والمُحـدّثات، فيـشار إلى شخص بأن علـمه بالحديث يقـتصر علـى الرواية فقط، أو الرواية إلى جانب الدراية [١٨]. إلا أن "جوناثان بركى" فى تعرضه لأهمية الذاكرة كوسيلة تعليمية فعـالة، فى مجال علم الحديث، خاصة عند المُحدّثات افتـرض أن النساء اعتمدن على هذه الوسيلة ـ فقـط ـ فى التدريس، دون استخدام وسـائل أو أساليب أخرى مستـخدمة فى دراسة الفـقه والشريعة، مـثل "المُناظرة" أو عقد المناقـشات الجدلية لتـفنيد الآراء والأحكام والفصل فى الاختلافات؛ مما وضع قيوداً عـلى ظهور القدرات التحليلية والفكرية للنساء، [١٩] وذلك استناداً الى أن النساء لم يتبوأن مناصب رسمية فى أجهزة الدولة التعليمية ـ مثل المدرسة ـ فاستنتج أن تدريسـهن فى المجالس التعليمـية بالمنازل أو المساجد لم يتـسم بأية محاورات أو مناقشات فكرية تسـتدعى إعمال العقل و "الدراية" إلـى جانب دقة "الرواية". وسنرى فى الأمثلة التى سنوردها هنا، عدم صحة هذا الفرض، أيضـاً عدم جواز استخلاص أن المُحدّثات لم يكن قادرات على المناقـشات العلميـة داخل حلقات "التحـديث"، بل هناك إشارات فى التراجم تشـير إلى أنهن مارسن ذلك، وقد يـكون تم بطريقة أكثر حـرية وطبيعة بسـبب عدم الارتباط بأغراض أو ضغوط سياسية ومذهبية، التى كما رأينا تحكمت فى إنشاء المدارس وتعيين فقهائها وتكوين مناهـجها. وأحب أن أذكر هنا، الشيخة شهدة بنت أحـمد بن الفرج المعروفة "بفخر النساء" (المتوفية ١١٧٨م)، التى كانت تحاضـر فى جمهور كبير من الطلاب فى مسجد بغداد، ويقول عنهـا ابن خلكان: "كانت شهدة من العلمـاء وكتبت الخط الجيد وسـمع عليها خلق كثير، وكـان لها السماع العالى، ألحقت فيـه الأصاغر بالأكابر... واشتهر صيتها وبَعُد ذكـرها". [٢٠] أى أن بعض المُحدّثات عملن بالمساجد ودرّسن لجمـهور أكبر ممن كانوا يأتيهن فى المنازل، وغير معقول أن يصلن إلى هذه الشهـرة ويتوافد "الأصاغر والأكابر" عليهن دون أن يتسمن بتميز فكرى وقدرات تحليلية فى المواضيع التى يُعلّمنها.

معالم شخصية المُحدّثة

وبالنسبة إلى المصادر التاريخية المتاحة لنا، للتعرف على هذا القطاع من النساء المسلمات فأهمها معاجم السيرة وتراجم الأعلام التى " كانت لها وظائف عملية وتقنية داخل الإطار القانونى والفكرى للمجتمع المسلم [الحضرى] وكان الهدف الأساسى لكاتب السيرة التقليدى هو توفير المعلومات الضرورية للعلماء بغرض الحفاظ على الاستقامة والأمانة المطلوبة فى نقل الأحكام القانونية والتراثية. وحتى يتحقق الهدف المنشود، كان على كاتب السيرة أن يقدم بعض المعلومات عن خاصية وجودة إنجاز المترجَم له العلمى ورحلاته أو رحلاتها فى سبيل تحصيل العلم إلى جانب معلومات عن حياته أو حياتها الخاصة وسمات شخصيته أو شخصيتها(٢١). فعند قراءة هذين المرجعين : " الدر الكامنة فى أعيان المائة الثامنة " لابن حجر العسقلانى والجزء الثانى عشر من " الضوء اللامع لأهل القرن التاسع " للسخاوى، وهما عبارة عن تسجيل لتراجم الأعيان والعلماء والفقهاء والمحدثين فى القرن ال ١٤و ال١٥، سنركز على أوصاف المحدّثات والعالمات التى وردت فى معرض الترجمة وهى إن كانت مختصرة وسريعة - فى حالة ابن حجر - إلا أن تكرار بعضها يجعلنا نستخلص بعض الملامح الدالة على شخصيات وعمل المحدّثات وصورتهن كما نقلها ودوّنها كل من المؤرخَين. مثلاً " يتبع السخاوى فى الضوء اللامع المنهج النقدى فى تحليل الشخصيات ليتسنى وضعهم فى مقامهم الصحيح. وهو فى ذلك يخطو خطو (أستاذه) ابن حجر. . ويتضمن مجلده عن النساء كما هى الحال فى المجلدات عن الرجال قطاع عرضى يؤرخ فيه للطبقات الاجتماعية الوسطى والعليا فى أماكن مثل القاهرة ومكة والمدينة وأقاليم الشام وحتى اليمن " (٢٢) . وبصفة عامة، سنجد أن معظم الخصائص المذكورة تدخل فى نطاق آداب مهنة التعليم والمفاهيم الخاصة بمكانة المعلم، والعلاقة بينه وبين طلابه، كما مورست فى المجتمع الإسلامى فى ذلك الوقت.

أول ما نلحظه فى تعليقات ابن حجر والسخاوى المتكررة على المُحدثات اللاتى يمتدحان علمهن وتدريسهن وصف أن فلانة كانت " ذات فهم وعقل " أو كانت " عاقلة " و "مستوية العقل "، "وكانت تدرى الفقه جيداً. . " إلى آخره . فى الضوء اللامع نقرأ عن العديد: هناك خديجة ابنة الأشرف شعبان بن حسين (توفيت ١٤٢٢ م)"، وكانت توصف بعقل ورياسة "(٢٣)، وخديجة ابنة الوجيه عبد الرحمن بن عبد الله بن فهد المكية (١٣٨٥ - ١٤٥٥) التى حدَّثت كثيراً من الفضلاء وكانت " . . . .ذات معرفة وخبرة ودماثة أخلاق" (ص٢٨)، وزينب ابنة النور على بن الشهاب أحمد بن خلد (ت : ١٤٨٦م) "كانت عاقلة مدبرة متوددة صابرة قانعة" (ص٤٣)، ثم زينب ابنة القاضى الكامل أبى الفضل محمد بن

عبد العزيز (١٣٦٣ ـ ١٤٢٠) التى " كانت رئيسة عاقلة تقرأ القرآن وتُذاكر بأخبار وأشعار حسنة . . . وكانت ناظرة على أوقاف والدتها " (ص٤٦). أما سارة ابنة عمر بن عبد العزيز بن على بن جماعة بن صخر (١٣٥٨ ـ ١٤٥١) فقد " حدَّثت بالكثير وسمع عليها الأئمة وحملتُ [السخاوى] عنها ما يفوق الوصف وكانت صالحة . . مع فطنة وذوق. . . ونزل أهل مصر بموتها فى الرواية درجة " (ص ٥٢)، وكذلك سارة ابنة الشرف محمد بن على بن يوسف الدمشقية (ت : ١٤٥٧) التى " كانت من سروات نساء زمانها عقلاً وديناً وأصالة وعراقة " (ص ٥٣)، وهناك صفية ابنة محمد بن على بن عمر الكيلانى المكى (ت : ١٤٨٣) " كانت رئيسة مدبرة متمولة مذكورة بالعقل والجمال "(ص ٧١)، ثم عائشة ابنة على بن محمد بن إبراهيم بن نصر الله بن أحمد القاهرية الحنبلية " (١٣٥٩ ـ ١٤٣٦) وهى خطاطة بارعة ومحدثة معروفة " سمع عليها الأئمة " و " أكثر عنها الطلبة"، " امرأة خيرة صالحة تكتب كتابة حسنة ولها فهم مليح. . . فهمة مستحضرة للسيرة النبوية تكاد أن تذكر الغزوة بتمامها ذاكرة لأكثر الغيلانيات وغيرها من الأحاديث حافظة لكثير من الأشعار. . سريعة الحفظ بحيث كانت تقول حفظت خمسة أبيات موالياً بعشرين قرينة من مرة واحدة . . . وكانت من الذكاء على جانب كبير تطالع كتب الفقه فتفهم "، وقد سافرت إلى فلسطين وحدَّثت هناك ــ أيضاً ــ فأخذ عنها الكثير من الأعيان، (ص ٧٨). ووصفت كل من فاطمة ابنة البرهان إبراهيم بن على بن أبى البركات بن ظهيرة بمكة (١٤٦٦ ـ ١٤٩١) وفاطمة ابنة إبراهيم بن عمر بن محمد الزرعى (ت : ١٤٨٤) بالعقل والبر والتودد (ص٨٦).

وهكذا فإن المُحدثة العالِمة الناجحة لم تُعرف ــ فقط ــ بحفظها وروايتها الدقيقة للتراث ولكن عُرفت ــ أيضاً ــ بدرايتها ودرسها بما تنقله من علوم. ونصادف كثيراً من المُحدّثات لقبن "بالشيخة" ـ التى يرى " تريتون " أنه استخدم لمُحدّثة أو عالِمة فى المذهب الحنبلى خاصة[٢٤]، كما نجد من كُنيت " بست الوزراء " أو " ست الفقهاء " أو " ست القضاة " إلى آخره. ويرد فى الدرر الكامنة ذكر فاطمة بنت عياش بنى أبى الفتح البغدادية (ت: ١٣١٤) التى " كانت تدرى الفقه جيداً، وكان ابن تيمية يثنى عليها ويتعجب من حرصها وذكائها، انتفع بها نساء أهل دمشق لصدقها فى وعظها وقناعتها، ثم تحولت إلى القاهرة فحصل بها النفع وارتفع قدرها وبعد صيتها، وكانت قد تفقهت عندَ المقادسة بالشيخ ابن عمر وغيره ". [٢٥] ويبدو أن الكثيرات قد تنقلن فى الأقطار الإسلامية بسبب سمعتهن العلمية، مثل زينب بنت أحمد بن عمر بن شكر المقدسية (ت: ١٣٢٢) التى حدَّثت بدمشق ومصر والقدس (ص ١١٨) وست الوزراء بنت عمر بن المنجا الدمشقية (١٢٢٦ ـ ١٣١٦) التى طلبت إلى مصر لتُحدث فيها بسبب شهرتها (ص ١٢٩)، وكانت أم هانىء

ابنة العلامة نور الدين أبى الحسن على بن عبد الملك المصرية الشافعية (١٣٦ ـ ١٤٦٦) ذات علم غزير ذكره السخاوى بالتفصيل، فى الضوء اللامع، وكانت " فصيحة العبارة مجيدة للكتابة ولديها فهم وإجادة لإقامة الشعر بالطبع، حفظت القرآن فى صغرها ومختصر أبى شجاع فى الفقه والملحة فى الإعراب وغيرها، وسمعنا من لفظها وحفظها سورة الصف بفصاحة وحسن تلاوة. . " (ص ١٥٧). وكذلك نضار بنت محمد بن يوسف ام العز بنت الشيخ ابى حيان (١٣٠٢ ـ ١٣٢٩) قال ابن حجر فى الدرر: إنها تعلمت الحديث والنحو ونظمت الشعر وكانت تعرب جيداً وكان أبوها يقول " ليت أخاها حيان مثلها " وكانت كاتبة فصيحة " تفوق كثيراً من الرجال فى العبادة والفقه مع الجمال التام والظرف " (ص٣٩٥). وكل هذه دلائل تشير إلى الارتباط الوثيق فى مجال التدريس بين علم الحديث والفقه أو أصول الدين.

كما نستخلص من هذه الأوصاف، أن عمل المُحدثات لم يكن مقتصراً على تحفيظ الطلبة النصوص، ولكن ــ أيضاً ــ تعليمهم فهم العلوم الدينية والتفقه فيها والتعمق فى مبادئها. وهذه كلها شروط أساسية فى التعليم والتعلُّم دونها برهان الدين الزرنوجى الذى عاش فى أواخر القرن ال ١٢ م وأوائل القرن ١٣ وترك أثراً هاماً ـ تعليم المُتعلّم طريق التعلُّم (١٢٠٣م) ـ وهى وثيقة مشهورة ومن أهم الكتب التى وصلتنا فى هذا الشأن أرسى فيها الكاتب مبادئ التعليم والتدريس فى الثقافة الإسلامية وآداب التربية الثقافية والعلمية كما طبقها المجتمع المسلم فى ذلك الوقت، ومنها نتعرف على صورة المُعلّم المثالى (رجلاً وامرأة) فى نظرهم ومكانته وطبيعة العلاقة بينه وبين طلابه. ونستطيع ــ بالتالى ــ أن نستشف تفاصيل عن مقومات شخصية هؤلاء المُحدثات اللاتى ذاع صيتهن وقصدهن جموع الطلبة وجلسوا تحت أيديهن يتلقون العلم. فإذا أكد الزرنوجى عن واجب وضرورة حسن اختيار المتعلم للأستاذ بأن يكون " الأعلم والأورع والألسن " (٢٦)، معنى هذا أن كلها كانت صفات موجودة بالمُحدّثات اللاتى تم اختيارهن من قِبل الطلبة والأئمة. " الأعم " هنا تشير إلى الذى امتلك ناصية " الفقه " عامةً أي " معرفة دقائق العلم " (ص ١٣)، " الألسن " معناها الأبلغ فى الشرح والتعليق، و " الأورع " الأكثر ورعاً وتقوى تعبيراً عن أهمية سمو أخلاقيات المعلم. ومن هنا تظهر دلالة اهتمام السخاوى ــ مثلاً ــ بوصف المُحدثات فى تراجمه بالتقوى والفضيلة والإحسان والبر والإيمان، مثلاً " . . كانت خيرة مباركة صالحة كثيرة العبادة والصيام والطواف والاعتمار. " (ص٤٠)، أو " كانت رئيسة دَيّنة كريمة راغبة فى الخير مجابة الدعاء" (ص١١)، أو " كانت خَيِّرة عفيفة محسنة للفقراء والأرامل. . . " (ص٢٨)، أو " كانت كاتبة قرأت القرآن ونظرت فى كتب العلم وأكثرت من العبادة والخير. . . " (ص٣٩)، ثم خديجة

ابنة على بن عمر بن أبى الحسن الأنصارى (١٣٨٦ ـ ١٤٦٨) التى حدَّثت بمعلوماتها كثيراً إلى الفضلاء والشيوخ

" وكانت قد قرأت فى صغرها اليسير من القرآن ومن العلم وتعلمت الخط مع المداومة على المطالعة والبراعة فى استخلاص الخطوط المتنوعة. . { وهى } غاية فى الخير والديانة والمحافظة على الصلوات والقيام " (ص٢٩) وغيرهن. . وهكذا تصبح صفات الصلاح والأخلاق عناصر أساسية من ثقة الطلاب فى المعلّمين.

وفى تفرقة الزرنوجى بين قيمة الحفظ والفهم إشارة إلى التوقعات المنتظرة من العلم ودوره فى الترسيخ والإفهام، وليس فقط التحفيظ: " حفظ حرفين خير من سماع وقرين ، وفهم حرفين خير من حفظ وقْرين"(ص٣٦)، " وقْر" هنا بمعنى حِمْل من الكتب. وقد رأينا فى الأمثلة السابقة، التأكيد على مقومات العقل والتدبير والفهم فى المحدثات الناجحات، وهى ترتبط فى تراجم السخاوى وابن حجر بذيوع الصيت والشهرة، وتكوين سمعة علمية لمُحدثة بعينها، خاصة إن " تفردت" بكتب أو أجزاء أو مسموعات معينة ومعناها أن تصبح المصدر الموثوق الوحيد المتواجد لهذه الكتب أو العلوم كما تلقتها من شيوخ سابقين، مثل عائشة ابنة محمد بن عبد الهادى بن قدامة بن مقدام (١٣٢٣ ـ ١٤١٣) بدمشق التى " تفردت عن جل شيوخها بالسماع والإجازة فى سائر الآفاق وروت الكثير وأخذ عنها الأئمة سيما الرحالة فأكثروا. .وهى آخر من حدّث بالبخارى عالياً بالسماع " (السخاوى، ص ٨١)، وكانت هاجر ابنة محمد بن ابراهيم بن على بن أبى الطاعة " أسنَد" أهل مصر وتتكسب من أجر التدريس، (ص١٣١). كونت المحدثات إذاً سُمعات مستقلة فريدة فى الإسناد والنقل والتعليم، بل إنَّ واحدة مثل ألف ابنة القاضى علم الدين صالح بن عمر البلقينى قامت بتنظيم المجالس العلمية المختلفة فى بيتها : " رتبت قراء يقرأون عندها الحديث والتفسير وتردد إليها فى ذلك إبراهيم الحموى وعقد الميعاد عندها والفخر الديمى. . والبلبيسى وابن خليل الحسينى وآخرون. . "(ص٨)، إلى جانب إنشاء مدرسة بها قراء كل يوم، والقيام بأمرها وبتفقد الأمراء والأرامل " حتى صارت فريدة فى أقربائها وأمثالها. "

وهناك من النساء من ارتبطت سمعتهن كمصادر علمية أو ثقافية بكتابة كتب أو آثار شعرية ومكاتبات ومراسلات، مثل عائشة القاهرية الحنبلية التى ذكرناها من قبل والتى أخرج لها الشيخ الزينى رضوان كتاباً فى موضوعات تخصصها، وكذلك أخرج السخاوى نفسه لمريم ابنة أحمد بن القاضى شمس الدين القاهرية (١٣١٩ ـ ١٤٠٢)" معجماً فى مجلد" (ص١٢٤)، ثم نضار بنت الشيخ ابى حيان ـ المذكورة سالفاً ـ فقال ابن حجر إنها عالمة بالحديث والنحو و" خرجت لنفسها جزءاً ونظمت شعراً" . أما حبيبة الله ابنة الصفى عبد الرحمن بن عبد الله

(١٤١٤ ـ ١٤٨٩)، فكان" لكثيرين فيها اعتقاد ولها أتباع من أقربائها وغيرهم. . . "(ص١٩)، أى كأنها كانت تمثل مذهباً تعليمياً محدداً. ومن المؤسف أن تلك الآثار المكتوبة التى ورد ذكرها فى تراجم بعض المحدثات، لم تصلنا، ولايزال ـ على حد علمي ـ غير معروف عنها شيء حتى عناوينها. وجدير بالذكر ــ أيضاً ــ هنا أن كثيراً من المحدثات كن خطَّاطات بارعات لهن خط جميل عُرفن به، مثل خديجة ابنة أبى الحسن الأنصارى ـ وذكرناها قبلاً ـ التى يقول السخاوى إنها تخصصت فى" استخلاص الخطوط المتنوعة" (ص ٢٩)، ،منهن مَنْ كُنَّ على اتصال مع محدُثى وعلماء عصرهن من خلال المكاتبات والرسائل التى كانت تضم أشعاراً وتبادلاً للمرويات والمعلومات والآراء وطرح أسئلة فى شؤون الدين والحياة والإجابة عنها. يقول السخاوى عن إحدى المُحدِّثات اللاتى عرفهن معرفة شخصية، إن مكاتباتها لا تنقطع عنه (ص١٣)، وأخرى كانت تراسله تطلب منه النصح والدعاء (ص٣٣).

أما فاطمة ابنة القاضى كمال الدين محمود القاهرية (ولدت ١٤٥١)، فقد كانت مُحدِّثَة وعالمة متميزة، نشأت بينها وبين السخاوى علاقة زمالة فريدة، وتبادلا العديد من الرسائل وبها قطع شعرية طويلة لها تسأل السخاوى فيها عن أمور فى الأحكام والحديث ويرد عليها أو تبعث إليه بآرائها وتعليقاتها على أحداث معينة. وقد توسع السخاوى فى ترجمتها حتى أفرد لها حوالى ست صفحات من كتابه (١٠٧ ـ ١١٢) حيث ضَمَّن أبياتاً كثيرة من شعرها تخاطبه شخصياً فيها (وإن كان اكتفى فى بعض الأحيان بذكر أول بيتين فقط من قصائد لها لا نعرف مكانها). أثنى السخاوى على " براعتها فى النظم وحسن فهمها وقوة جنانها حتى كانت فريدة فيما اشتملت عليه. . ". بعثت إليه مرة تواسيه وترثيه فى وفاة أخوين له فى قصيدة من ٣١ بيتاً، بها بيتان تمتدح فيهما شرف مهنة "التحديث" والمكانة الخاصة للمُحدِّث :

نعم هى أهل للجناب الذى له — علوم حديث فى الوجود بحكمة

ومن خصه الله العظيم بفضله — فروى حديثاً صادقاً عن نبـوة

ومن الواضح أنها كانت تتمتع بشخصية قوية وثقة فى النفس، فكتبت إلى السخاوى مرة تعبرعن رأيها فى شأن ما بلغها، فيما يبدو عن بعض الناس فى الكلام فى حقها أو حقه :

ماضر بحر الفرات يوماً — لو خاض بعض الكلاب فيه

وعندما فقدت هى ابنة لها، وبعث لها السخاوى كتاب رثاء له عنوانه "ارتياح الأكباد"، أرسلت إليه قصيدة أخرى تعلق فيها على كتابه وتشكره عليه، وإن أبدت رأياً آخر فى مسألة الحزن على الرزايا، وقدرة احتمال النفس البشرية نوائب الأقدار، وفى مفهوم الصبر، وتسأله عن رأيه فى أبيات شعر قرأتها لشاعر آخر عن الصبر على المكاره فيرد السخاوى عليها بشرح

وتعليق ويقدم تقييمه ونقده الشخصى لهذا الشعر من منظور دينى إيمانى، مستخدماً علمه بتراث الحديث، خاصة فى تحليله النص التى بعثت به إليه. ثم تراسله فاطمة بقصيدة أخرى من ١٩ بيتاً تسأله عن فتوى فى أمر يخص أداء العمرة، ومنها :

أسألك يا شيخ شيوخ النهى ومن حوى فى فيه در نظيم

فيمن أتاها عائق عاقها عن أمل صارت به فى حميم

قيامها إذ ذاك ياسيدى بين مقام زمزم والحطيم

فى ليلة أخبرنا أنها يفرق فيها كل أمر حكيم

وهل لها أجر الذى قامها هل يساوى مقعداً مستقيم

وتمتدحه بأنه كان " حافظاً نقل حديث قديم"، وأنه يروى " صحيحاً نقله لا سقيم ". مرة أخرى، نلمس فى كلامها الاحترام الكبير الذى كان يناله من يشتغل بعلوم الحديث خاصة، والمسئولية العظيمة التى افترض الناس أنها على عاتقه. ويرد عليها السخاوى فعلاً بفتواه، مفصلة ومدعمة بنصوص الأحاديث. كما كان من عادتها أن تنظم ألغازاً شعرية تبعث بها إلى السخاوى، أو إلى شيوخ آخرين ليحلّوها، مثل الشهاب أحمد بن صحصاح الفيومى الخانكى الذى كان يجيبها عن هذه الألغاز من خلال الشعر أيضاً. ويذكر السخاوى أنها " طارحت " الشهاب الحرفوش الخانى وعلى بن ناصر وغيرهما، وسوف نوضح معنى ودلالة " المطارحة " بعد قليل .

ومن السمات الهامة ــ أيضاً ــ للمُحدثة كما نجدها عند ابن حجر والسخاوى : قوة شخصيتها وحضورها وجلالها ووقارها، كما هو واضح من الإشارات المتكررة، إلى أن فلانة مثلاً كانت " رئيسة " و "مدبّرة " و "وجيهة " أو " ذات رياسة " و " ذات وجاهة "... وخلافه، وتتعدد أسماء اللاتى وُصفن بهذه المقومات بالذات حتى يتعذر حصرهن جميعاً هنا، ولكن ما يعنينا هو دلالة هذه الصفات التى تشير إلى حُسن تدبيرحلقة الدرس أو المجلس واليقظة وفرض الاحترام والإجلال على الطلاب. ويبين جورج المقدسى أن مفهوم " الرياسة " معناه تحقيق العالِم أو العالمة الامتياز والتفرد فى مجال التخصص والوصول إلى منزلة " الرياسة " العلمية ، وعادة ما يكون ذلك عن طريق خلو الساحة من أى منافس آخر، أو أن يفوز المُحدث أو المُحدّثة فى مناظرة مع علماء آخرين[٢٧]. وقد أكد الزرنوجى ــ أيضاً ــ على هذه الصفات النموذجية كدواعٍ لتعظيم أهل العلم : " على المتعلم أن يستمع العلم والحكمة والتعظيم والحرمة وإن سمع المسألة الواحدة أو الكلمة الواحدة ألف مرة" .(ص٢٥)، ومن توقير المُعلم " ألا يمشى المتعلم أمامه ولا يجلس مكانه ولا يبتدىء بالكلام إلا بإذنه، ولا يكثر الكلام عنده إلا بإذنه، ولا يسأل شيئاً عند ملالته، ويراعى الوقت، ولا يدق الباب بل يصبر

حتى يخـرج " (ص٢٢). وطبيعى إذاً أن تحظى المُـحدثات بهذا النوع من الاحـترام والتوقـير ويُعامَلن بالطريقة ذاتها: "ينبغى لطالب العلم ألا يجلس قريباً من الأستاذ عند السبق [الحفظ] بغيـر ضرورة بل ينبـغى أن يكون بينه وبين الأستـاذ قدر القـوس، فإنه أقرب إلى التـعظيم " (ص٢٦) . أى أن بعـد المسافـة المكانية هذه كـانت للأستـاذ أو الأستـاذة على حد الـسواء. فالمُحدّثة نشوان ابنة الجـمال عبد الله بن العلاء مثـلاً (توفيت: ١٤٧٥) فى القاهرة كانت ذات مكانه عالية ولها عند " غيرها من الرؤساء وجـاهة لما اشتملت عليه من الدين والتدبير والعقل وعلو الهمـة والكرم والمحاسن الجمـة. . . قاضى الحنابلة العز الكنانـى لم يكن يقوم لمن يدخل عليه بيته من النسـاء غيرها، وحمد الطلبة محـبتها فيهم وصبـرها عليهم. . . " (السخاوى، ص ١٣٠).

ويعلق" جـوناثان بركى" على ندرة ورود عـوامل " الصُحـبة " و "المُلازمـة" فى تراجم النساءالمُحدّثات كأساس للعلاقة التربوية الوثـيقة التى كانت سائدة بين الطالب والأستاذ كدليل على اختـلاف طبيعـة العمليـة التعليمـية عند المُعلّمـات النساء وربما ضعـف مستـواها بسبب ذلـك[٢٨]. وإذا كان النسق الأخلاقى والاجـتماعى الإسلامى لا يتـيح مثل هذه "الملازمة" المستديمة بين النسـاء والرجال، فإنه ــ أيضاً ــ لم يعـرقل التبادل التعليـمى ولم يؤدِّ إلى غياب عنصر "الرياسة" مقـترناً بالنساء، ومن ثَمَّ فإن " علاقة القوة" المفتـرضة بين الأستاذ والطالب والتى يرى "بركى" أنها كانت تمثل مشكلة فى مجال التـعليم؛ لأن الميزان سيختل بوضع امرأة ـ من الناحية الفكرية ـ فى مركز أعلى من الرجل، ظلت علاقة مُعلم وطالب علم فى حلقات المنزل والمسـجد، ولم يكن هناك حـرج فى تراجم ابن حـجر أو الـسخاوى من الإشـارة إلى "رياسة" المحـدثة، وإلى الجلوس إليهـا فى موقع أدنى علـمياً. ولم ينبـه "بركى" إلى ورود عنصر "المُجاوَرَة" أحياناً؛ عندما يشير السخاوى أكثر من مرة إلى أنه قد "جاوَر" فلانة عندما حجّت أو اعتمرت أو نزلت بمكة فى رباط أو زاوية.

وترتبط صفـات " الوجاهة " و "التدبيـر" عند ابن حجر والسـخاوى بظاهرة إدارة الربط (مساكن خاصة للأرامل والأيتام أو الصوفية) والإحسان بالمال الخاص لبناء المساجد والمدارس والزوايا. . إلى آخره. والأمثلة كثيرة سوف أذكر منهـا بعضهن فقط: عائشة ابنة على بن عبد الله الرفاعى(السخاوى، ص ٧٧)، التى أنشأت رباطاً بمكة عُرِف بها، ووقفت عليه داراً مطلة على المسجد، وعقدت حلقات التسبيح والأوراد كل أسبوع، وشيرين أم الناصر فرج بن برقوق (ص٧٠) التى جـدَّدت رباط الخوزى بمكة أيـضاً وأصلحت مـا تهدم مـنه، وفاطمـة ابنة المال يوسف بن سنقر (ص١١٣) التى أحسنت إلى الأرامل ونحوهن فاتـخذت لها زاوية لإقامتهن، وصارت تلقب بالشيخة، ولها صيت بذلك، ثم فائدة "الملقـبة بالشيخة [أيضاً] لكونها كانت

شيخة رباط الظاهرية بأسفل مكة" (ص١١٤)، وغيرهن الكثير ممن تطرق نشاطهن إلى نواحى الخدمة الاجتماعية.

وكان على المُحدِّثة الجيدة فى تعليمها، أن تكون حليمة صبورة على الطلبة حتى يحفظوا، ثم يفهموا ويعوا جيداً ما نقلته إليهم، مع ما فى هذه العملية من دواعى التكرار فى الشرح والتسميع والصبر على الأخطاء. من هنا نالت بعض المحدثات الجيدات فى هذا المضمار خبرة وشهرة، فهذه واحدة " حمد الطلبة محبتها فيهم وصبرها عليهم" (السخاوى، ص١٣٠) وأخرى عندها "فطنة وذوق ومحبة فى الطلبة وصبر على الإسماع" (ص ٢٥). كما نقرأ عن كثيرات "تزاحم" عليهن الطلبة بسبب سمعتهن الحسنة. ويحدثنا ابن حجر عن زينب بنت أحمد بن عبد الرحيم المقدسية (١٢٤٨ ـ ١٣٣٩) المحدثة الجليلة التى "تفردت بقدر وقر بعير من الأجزاء بالإجازة. . . روت الكثير وتزاحم عليها الطلبة. . وكانت لطيفة الأخلاق طويلة الروح ربما سمَّعوا عليها أكثر النهار. . . . كانت قانعة متعففة كريمة النفس طيبة الخلق. . . ولم تتزوج قط. . . ، ونزل الناس بموتها درجة فى شىء كثير من الحديث" (ص١٧٧).

يبقى لنا الحديث عن المطارحة والمذاكرة والمناظرة، وهذه ممارسات تعارف الناس عليها فى مجال العلم وذكرها الزرنوجى فى كتابه كعناصر أساسية لا يستغنى عنها طالب العلم أثناء تلقيه الدروس. والمطارحة معناها إلقاء الدارسين المشاكل والمساءَلات على بعضهم فى صورة محاورة ومبادلة للرأى من خلال طرح أسئلة وإجاباتها. والمذاكرة عبارة عن مناقشة وتفنيد الموضوعات فى إطار الجدل المدعم بالبراهين والحجج العلمية للدفاع عن أو دحض تفسير معين؛ ثم المناظرة وهى ــ أيضاً ــ نوع من المجادلة أو المناقشة التى تتم بين طرفين لتقييم وتفضيل الآراء المختلفة. ويقول الزرنوجى فى تعليم المتعلم " فإن المناظرة والمذاكرة مشاورة، والمشاورة تكون لاستخراج الصواب، وذلك إنما يحصل بالتأمل والتأنى من المباحثة والإنصاف ولا يحصل ذلك بالشغب والغضب، فإن كانت نيته إلزام الخصم وقهره لا يحل ذلك، وإنما يحل ذلك لإظهار الحق" (ص٣٧). كما أثنى على أسلوب المطارحة: "مطارحة ساعة خير من تكرار شهر" (ص٣٨). وقد مرت علينا زينب ابنة الكمال أبي الفضل التى قيل إنها "تُذاكر" بأخبار وأشعار. . . . ، وفاطمة ابنة كمال الدين محمود القاهرية التى "طارحت" الشيوخ وناقشتهم .

وهكذا اتسم النشاط العلمى للمحدثات بكل سمات وأساليب التعليم المتعارف عليها فى ذلك الوقت، سواء بالمعاهد التعليمية الرسمية أو فى الدوائر الخاصة بالمنازل أو المساجد. وصحيح أن النساء لم يتولين مناصب تعليمية أو قضائية داخل " المدرسة" مثلاً، ونعزو ذلك كما رأينا إلى عوامل القوى السياسية والمذهبية السائدة والمسيطرة على نواحى المجتمع المختلفة،

فليس معناه ألا نرى فى التعليم الخاص الذى مارسته النساء المسلمات بحرية أكثر داخل المنازل نمطاً آخر مغايراً للتعليم الرسمى، نمطاً له قيمته وأهميته وبيئته الخاصة. فالمهم هو استكشاف هذا التاريخ المهمش ـ الى جانب التأريخ لقضاة وفقهاء "المدارس" ـ للتعرف عليه وإظهاره ■

□ □ □

الهوامش:

(1) Eileen Power, **Medieval Women** (Cambridge: Cambridge University Press, 1975), p. 85-87.
(2) Philippe Verdier in Rosemarie Morewedge, ed., **The Role of Women in the Middle Ages** (ALbany: State University Press, 1975), p. 133.

انظري أيضاً:

- Rowena Archer in P. J. P. Goldberg, ed., **Women is a Worthy Wight: Women in English Society, 1200-1500** (United Kingdom: Alan Sutton, 1992), pp. 151-52.
(3) Power p. 82.

٤ـ أحمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية، بيروت: دار الكشاف، ١٩٥٤، ص٣٢١.
٥ ـ القلقشندي، صبح الأعشى، جـ ٥ ص ٤٦٤، مأخوذ عن عبد الغني عبد العاطي، التعليم في مصر زمن الأيوبيين والمماليك (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤) ص٣٢٠.
٦ ـ زينب محمد فريد، تعليم المرأة العربية في التراث والمجتمعات المعاصرة (القاهرة، ١٩٨٠) ص٩.
(7) A. S. Tritton, **Materials on Muslim Education in the Middle Ages** (London: Luzac, 1957), p. 31.
(8) Bayard Dogde, **Muslim Education in Medieval Times** (Washington: The Middle East Institute, 1962), p. 10.

٩ ـ أحمد شلبي، ص ٢٤٧.
١٠ ـ عبد العاطي، ص ٣٠٠، انظري ـ أيضاً ـ سعاد ماهر، مساجد مصر وأولياؤها الصالحون،(القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ١٩٧١) وفيه مسح شامل للعمائر الإسلامية في مصر بأنواعها سواء المساجد أو الأضرحة أو الزوايا والخانقاوات أو المدارس والمنشآت التعليمية.
١١ ـ عبد العاطي، ص ٢٠٧.
١٢ ـ زينب محمد فريد، ص ١١.
١٣ ـ أحمد شلبي، ص ٢٤٥.
١٤ ـ زينب فريد، ص ١٤.
(15) Jonathan P. Berkey, "Women and Islamic Education in the Mamluk Period, "in **Women in Middle Eastern History**, ed., Nikki Keddie (New Haven: Yale University Press, 1991), p. 151.
١٦ــ انظرى عرض Tritton لهذه الوثائق التعليمية، ص٤٠-٤٤.

(17) George Makdisi, **The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West** (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), p.141.
(18) Makdisi, p. 144.
(19) Berkey, p. 145.

٢٠ـ ابن خلكان، وفيات الأعيان، جـ٥، ص٥٦، ورد في زينب محمد فريد، تعليم المرأة العربية، ص١٠.
٢١ ـ انظري مقال د. هدى لطفي، وفيه وصف وعرض مفيد للغاية لمعجم السخاوي الذي نحن بصدده.

- Huda Lutfi, " Al-Sakhawi's **Kitab Al- Nisa** as a Source for the Social and Economic History of Muslim Women During the 15th century A.D.;" **The Muslim World**, LXXI, No.2 (1981), p. 106.

الترجمة إلى العربية للدكتورة سمية رمضان.

٢٢ـ هدى لطفي، ص١٠٨.

٢٣ـ الجزء ١٢ من الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، (القاهرة: مكتبة القدسي، ١٩٣٤)، ص٢٧.

(24) Tritton, p.42.

٢٥ـ الجزء ٣ من الدرر الكامنة فى أعيان المائة الثامنة، (بيروت: دار الجيل، ١٩٧٧)، ص ١٧.

٢٦ـ برهان الدين الزرنوجي، تعليم المُتـعلّم، طريق التَعلُم، تحقـيق عبد اللطيف مـحمد العبـد(القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٧)، ص١٧.

(27) Makdisi, p. 131.

(28) Berkey, p. 153.

الوثائق



المحاضرات النسائية في الجامعة المصرية*

نبوية موسى

كلفتني إدارة الجامعة هذا العام بتدريس تاريخ مصر وسنعلم منه إن شاء الله حالة نساء الفراعنة القدماء ، كما يظهر لنا كفاءة المرأة فى زمن العرب الفاتحين ٠

ويسرنى أن أقول آن فى كلتا الأمتين المصرية والعربية قد بلغ الاهتمام بشأن المرأة شأوا بعيدا حتى ساوت الرجل أو كادت ٠ففى الأمة المصرية شاركته فى سياسة الملك وتدبير الحروب ٠ كما شاركته فى تعضيد الصناعة وترقية البلاد ، وكانت بجانبه فى حفلاته ولازمته حتى فى مدفنه العظيم ٠ أما الأمة العربية فقد شاركة المرأة الرجل فى حروبه وشجاعته وزاحمته فى أسواق الشعر والأدب ، واتصفت بما اتصف به من حسن الأخلاق وسيظهر لنا ذلك بالتفصيل٠

ولعل السر فى تقدم قدماء المصريين فى العلم والحضارة كان فى رقى نسائهم ، كما كان نجاح العرب ناشئا عن رقى المرأة رقيا ضارعت به الرجال. والتاريخ كله شواهد ساطعة على أن الأمة إنما ترتقى بنسائها وتحط بانحطاطهن ٠

كأنى بسيدات القاهرة وقد بلغهن نبأ هذا الدرس ، فقلن مبتسمات عبثا تتعب هذه الفتاة نفسها وتأتى من مدينة بعيدة لتسرد لنا حوادث تاريخية لا يكلفنا الاطلاع عليها أكثر من تصفح صفحات كتب التاريخ، ومن هى ياترى تلك السيدة التى تتكلف الذهاب إلى محل إدارة الجامعة لسماع هذا الدرس وهى تحسن القراءة وفى منزلها كثير من كتب التاريخ ، وماذا تستفيد ربة المنزل من ذكر خوفو وامنمحعت ومنقرع وغيرها من تلك الأسماء التى تنفر منها العادة ويمجها الذوق ٠

يقلن ذلك وقد فاتهن أنى سأبذل الجهد فى جعل هذه الدروس أخلاقية نسائية ، فلا أترك فرصة تمر إلا انتهزتها فى إظهار مكانة النساء فى الماضى والحاضر راجية أن

أستحثِ بذلك هممنا نحن المصريات فنعرف ما وصلت إليه فضليات النساء وكريماتهن فنقتدي بهن فى علو الهمة والشمم ، عسى أن نسترد شيئا من ماضى مجدنا وسالف عزنا فننهض من ذلك السبات العميق الذى كان من أهم الأسباب فى انحطاط مصر ٠ فما كان التاريخ إلا عبرة وذكرى ٠

أريد أن تحيا النساء ولو اسما لا حقيقة ، فيقال أنهن قد اجتمعن اليوم فى دار الجامعة ليناقش بعضهن بعضا ولا يلبث هذا الاسم أن يصير حقيقة وقد يكتسب الإنسان الطبع بمجرد التظاهر به فيعتاده ٠ أريد أن نحيا نحن النساء ، ولا أرى من عائق فى سبيلنا فقد أصبح من أنصار نهضتنا عقلاء الأمة المصرية كما مد إلينا عظماء الاحتلال يد المساعدة ولم يعد فى سبيلنا إلا الكسل والخمول ٠ أريد أن تحيا المصريات حياة حقيقية ، فيقبلن على العلم ويسعين إليه سعيا متواصلا فلا يمضى زمن حتى أرى فى هذه الدار مئات من السيدات ، ولقد آليت على نفسى ألا أتأخر عن الحضور إليها كل يوم جمعة حتى يصبح معلوما لدى السيدات ذلك اليوم فلا نحتاج فيه الى إعلان ٠ وأملى وطيد أن تعضدنى السيدات فى تلك النهضة الوطنية، فمصر البلاد المحبوبة جديرة بأن نتفانى فى حبها ونعلى من قدرها ، وما لنا نحن السيدات إلا ما نستطيع الآن وهو الاهتمام بنشر التعليم بيننا وترقية شؤوننا ليرقى بها الوطن العزيز ٠ أريد أن نحيا ونكثر بيننا المجتمعات العلمية حتى وإن قلت فائدتها ٠ هذه نساء أوروبا قد زاحمت الرجال وتطرفت فى التمسك بحقوقها إلى حد بعيد فطلبت حق الانتخاب ونحن بإزائها أئمات٠ يطلب منا الرجال اليقظة فلا يرون إلا الكسل والخمول وإنى يسوؤنى جدا أن أرى هذا التقاعد مع تعضيد الرجال لنا وطنيين وأجانب، يسوؤنى أن أحضر إلى هذا المعهد فلا أجد به إلا القليل من المصريات ٠

لعل قائلا يقول إنها تريد أن تروج بضاعتها وتستحث النساء إلى الحضور ٠ نعم أنا أفعل ذلك ويعجبنى أن أدعو إلى محاضراتى من هى أكثر منى علما ، لا لأن تستفيد منى ولكن لتفيد المصريات عموما وتدعوهن إلى المعاهد العلمية ، فلا رقى للأمة إلا بقدر نصيب نسائها من العلم والحضارة ، ولا عيب فيمن يدعو إلى رقى أمته ٠

ولنعد إلى موضوعنا الأول وهو تاريخ مصر فأقول أن مصر بلد خصب واقع فى وسط الدنيا القديمة تقريبا معتدل الجو ولهذا كان محط أطماع الأمم قديمها وحديثها ، فتداولت عليه العمالقة والفرس واليونان والرومان والعرب والترك والفرنسيس وغيرهم ، فكانت محاسنه شقاء على أهله وهو من أقدم البلاد حضارة وعلماً، فقد ابتدأت حضارته في

الأزمان الغابرة التي كان يسميها الغربيون بالأزمان المظلمة، لهذا كان تاريخ مصر غامضاً علينا ولم نعلم منه إلا ما وجد مدوناً على الآثار القديمة بالقلم الهيروغليفي.

وقد نامت مصر بعد هذه اليقظة واستيقظ الغرب، فجاء الغربيون وحلوا رموز الكتابة الهيروغليفية واستنبطوا منها معظم تاريخ المصريين وقد اهتموا بهذه الآثار اهتماماً يليق بها فجاءوا إليها من جميع الجهات، وأخذوا كثيراً منها إلى بلادهم ليزينوا بها متاحفهم.

انتبه الشرقيون بعد النوم وأرادوا تدوين التاريخ وقد درست آثاره، فأخذوا يترجمون تاريخ مصر عن الكتب الأفرنجية. ومن العجيب أني قرأت بعض هذه الكتب المترجمة، فوجدت أن كتابنا الشرقيين سامحهم الله قد حذفوا في ترجمتهم كثيراً مما يتعلق بذكر النساء مع اهتمام الغربيين بذكر تاريخ مصر.

ولعل العادة التي قضت على الشرقيين بالغضب والنفور، من أن يذكر أحد نساءهم، هي بعينها التي جعلت كتابنا يحترمون الفراعنة في مضاجعهم الأبدية ولايجسرون على ذكر ملكاتهم، خشية أن يغضبوا، فيالهم من كتاب يخافون الأموات ويدوسون على عواطف الأحياء من النساء.

ذكر الغربيون في كتبهم أن وراثة الملك كانت من جهة النساء، فكان ينتقل الملك من الملك إلى ابن ابنته وإذا كان قاصراً أناب عنه أبوه. ولم يكن لابن الملك حق الوراثة في الملك إلا إذا تزوج بفتاة لها هذا الحق، ولهذا كان يتزوج ابن الملك بأخته حتى لايحرم من ملك أبيه.

ذكر هذا الغربيون ولم يذكره أحد كتابنا، فهل ظنوا أن وراثة الملك من الأمور التافهة التي لاتستحق الذكر. أم خافوا أن تسمع نساؤنا ذلك فتعرف ما للمرأة من المكانة العالية وتخرج من ذلك الخمول والهبوط إلى العمل والحياة، فيصعب عليهم قيادتها كما يزعمون، مع أن لهذا الموضوع دخلاً عظيماً في تاريخ مصر، فإن الأسرة الثامنة عشرة التي اشتهرت بفتوحاتها العظيمة وعظمة ملكها لم تقم إلا بالنساء، فقد أسسها أحمس الأول وكانت تساعده في ذلك أخته وزوجته الملكة نفرتاري، ثم خلفه ابنه أمنيوفيس الأول وكانت تساعده والدته أولاً ثم زوجته وأخته. ومازالت تتوالى الملوك والملكات إلى أن جاء أمنيوفيس الثالث، وقد ارتقت الأمة ارتقاءً عظيماً، وكانت تخلف الملكة ابنتها كما كان يخلف الملك ابنه، فاشتهر كثير من الملكات في تلك المدة من أشهرهن الملكة هاتاسو فقد كانت لها اليد البيضاء في ترقية الملك، فلما جاء أمنيوفيس الثالث تزوج بأجنبية تعبد الشمس فخالفت بذلك قوانين البلاد وصح فيها ما كان يتوقعه القدماء من دخول الأجانب في الملك، فقد علمت هذه الأم ابنها أمنيوفيس الرابع عادات بلادها، فنشأ أجنبياً عن مصر والمصريين ونفرت منه الأمة لأنها لم تكن تعده ملكاً شرعياً لها، وسرى هذا التنافر بين الطرفين ومال

أمنيوفيس إلى ما عودته أمه من العبادات فهدم المعابد المصرية وأقام معابد أخرى لعبادة الشمس، فانقسمت الأمة إلى قسمين،واشتغلت بالحروب الدينية، فانتهزت البلاد التابعة لها هذه الفرصة وانسلخت منها واحدة فأخرى. وجاء بعده حور محب فأعاد العبادة المصرية القديمة، إلا أنه لم يرض الأمة جميعها، بل غضب عليه الشطر الذي اعتنق الديانة الجديدة. ومازالت الأمة في اضطرابات داخلية إلى أن انحطت، فنهضت بها النساء إلى أوج العلا ثم انحطت بعد ذلك بسببهن، وهذا أجلى مثال يظهر لنا تأثير هذه الأم في نفوس الرجال، فنعلم مقدار إصابة المصريين في جعل أم الملك من بيت الملك حتى ينشأ على الوطنية الصحيحة لما يعتاده من عادات أمه في الصغر.

ولايفوتني هنا أن أظهر خطأ الرجال في زواج الأجنبيات، زعماً منهم أن الرجل يؤثر في أخلاق المرأة وعاداتها ولاتقوى هي على التأثير في نفسه. وهو خطأ يثبته الواقع فإن الرجل ميال إلى أهل زوجته، فهو يكاد يعد منهم وذلك بتأثير الزوجة في نفسه. ولايقول بضعف المرأة عن التأثير في الأسرة إلا جاهل معاند. ولقد نشاهد أن بيت الرجل المصري الذي يتزوج بغربية يعد من البيوت الغربية، كما أن أولاده لايصح البتة أن يطلق عليهم اسم مصريين لتطبعهم بالعادات الغربية. وعلى هذا أقول أن الرجل إذا تزوج بأجنبية أصبح هو وأولاده أجانب.

والمصرية إذا تزوجت بأجنبي، ولا أقصد به إلا المسلم من الفرس مثلاً، فقد أضافت إلى الأمة المصرية أفراداً جدداً. هذه حقيقة تكاد تلمسها الأيدي وإن أنكرها بعض رجالنا لأغراض في النفس، هداهم الله سواء السبيل.

■ نقلنا نص هذه المحاضرة من مجلة الهلال القاهرية

نظارة المعارف العمومية

كتاب المطالعة العربية لمدارس البنات

تأليف نبوية موسى
المدرسة بمدرسة عباس (قسم البنات)

وقد عنى بتصحيحه حضرة الأستاذ أحمد إبراهيم
المدرّس بمدرسة القضاء الشرعى

قررت نظارة المعارف طبع هذا الكتاب على نفقتها واستعماله بمدارسها
(حقوق الطبع محفوظة للنظارة) (الطبعة الثانية)

وقد صحح بمعرفة فضيلة الاستاذ الشيخ حمزة الله فتح الله مفتش أول اللغة العربية
بالمطبعة الأميرية بمصر ١٣٢٩ هـ ١٩١١م

■ ما ورد على غلاف الطبعة الثانية من كتاب المطالعة العربية لنبوية موسى

فهرست كتاب المطالعة العربية

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا ومولانا محمد وعلى جميع الأنبياء والمرسلين (وبعد) فإن الأطفال يتعلمون اللغات بمجرد تعوّدهم سماعها فإذا تعوّدوا سماع الكلام الصحيح ثبت ذلك في أذهانهم وبعد عليهم النطق بالخطأ وإن لم يتعلموا شيئاً من القواعد لما في طبيعتهم من قوة الاستعداد للتقليد. ولما كان الغرض من تعليم اللغة العربية أو غيرها من اللغات انما هو تعليم الطفل كيف يعبر عن مكنون صدره بعبارة صحيحة فصيحة وجب أن نورد عليه العبارات الراقية الجيدة المعنى والأسلوب خالية من الحشو والتطويل يتخللها الآراء الصائبة فنكون قد خططنا للطفل طريقاً يتبعها في سيره ومددناه بأفكار يعمل قريحته في فهمها والوقوف على حقيقتها ثم ادّخارها في ذاكرته حتى إذا بلغ أشدّه عبر عن حاجته بما اعتاده من جودة الإنشاء وسداد الرأي (وكل امرئ جار على ما تعودا). هذا ولا أرى بأساً باستعمال بعض التشبيهات القريبة فإنها وإن عجز الطفل عن الإتيان بمثلها تمثل له الشئ المعنوى بمثال محسوس يمكنه تصوره وهى مع ذلك تقوى تخيله وتنبهه الى الأشياء المتشابهة ولابد له من قراءة بعض موضوعات في الوصف ليتعلم كيف يصف لسانه مايراه عيانه. وإني لا أرى بأيدى التلميذات الآن كتباً تفى بهذا الغرض مع لفتهنّ إلى ما يجب عليهنّ من محاسن الآداب ومكارم الأخلاق ولما كنت فتاة أشعر بما تشعر به الفتيات وأعرف من أين يتأثرن وما يحرك عواطفهن ألفت هذا الكتاب لتلميذات السنتين الثالثة والرابعة من المدارس الابتدائية للبنات وجعلته حاثاً على الآداب في أسلوب لايظهر فيه أمر ونهى لأن الإنسان إذا أمر بشئ فربما ثقل عليه عمله أو نهى عن شئ تاقت نفسه إليه كما قيل (وأحب شئ إلى الإنسان مامنعا). لذلك شرحت الأمر الحسن ومدحته وبينت الشئ القبيح ونممته وتركت الفتاة تختار لنفسها ماشاءت وعضدت آرائي ببعض حكايات تاريخية فيها شئ من أخلاق العرب وآدابهم وأشعارهم حتى تقف التلميذة على شئ من عاداتهم المحمودة فتحترمهم وتحب لغتهم وتنظر اليها بعين غير التي ينظر بها بعض التلاميذ الآن ولم أقصد فيه إلى النصائح المشهورة التى يسهل على كل أحد الاهتداء إليها مثل (لتجلس التلميذة أمام معلمها أو والدها بغاية الأدب). بل رأيت أن التلميذة متى

انتهت إلى السنة الثالثة عرفت آداب الجلوس والمشى ونظافة الايدى وغير ذلك من الآداب الظاهرة التى لاتتعدى باب المدرسة أو حضرة أبيها لكنها يعوزها أن تحلى نفسها بالفضيلة فتسعى وراءها وتعلم أن لها في العالم أهمية عظيمة وأن عليها عملاً جليلاً يجب إتقانه فتعرف قدرها وتترفع عن كل ما ينقصها أو يمس شرفها.

وقد وصفت أرض مصر وقارنتها بالبلاد الأخرى وأظهرت فضلها وجودة تربتها وغير ذلك مما يجعل التلميذة تفتخر ببلادها فتحبها وتعرف أنها نفيسة فتحرص عليها.

وقد عرضت كثيرا من موضوعاته على تلميذات السنة الثالثة فوجدتها تناسب مداركهن.

نبوية موسى

القروية وجرتها

أرادت فتاة مدنية من أهل الثروة أن تستريض فتردت بأنفس حللها وتزينت بحليها وخرجت تخطر في جماعة من خدمها وقصدوا قرية قريبة منهم حتى إذا وصلوها وقفت الفتاة على شاطئ نهر تنعم النظر في جمال ما صنعته القدرة الإلهية وقد أعجبها انحدار سبائك الماء الفضية بين تلك المروج الزبرجدية وراقها اهتزاز الغصون وتمايل الأشجارالتي كانت كأنها تشير بأكف أوراقها الخضراء قائلة لمن أضرّ بهم الإعياء

إلى إليّ تستريحوا من العنا فظلى من حر السماء ظليل

وتحت غصونى يكتسى الجسد صحة لأن نسيمى رق فهو عليل

وبينما هى تسرح الطرف بين تلك الحقول والغدران إذ بصرت بفتاة قروية تملأ جرتها من النهر وقد زان جمالها الطبيعى بشاشة وجهها واعتدال صحتها فأخذت الفتاة تردّد الطرف فى محاسنها وتودّ لو تكلمها لتعرف بعض عاداتها ومازالت كذلك إلى أن ملأت القروية جرتها والتفتت يميناً وشمالاً لترى أحداً تستعين به على حمل الجرة فلم تجد فجثت على ركبتيها ورفعت الجرة على رأسها وقامت بها تمشى معتدلة القامة مسرعة الخطوات.

فدنت منها المدنية وحيتها وسألتها كيف استطاعت أن تحمل تلك الجرة مع ثقلها ولم تستعن على ذلك بأحد قالت القروية قد اعتدت ذلك فسهل علىّ عمله فأبدت المدنية أسفها على حالة الفتاة وقالت أظن أن أباك فقير يضطرك إلى هذا قالت القروية كلا ياسيدتى فإن أبى متوسط الثروة وعندنا خير كثير قالت المدنية هذا والله هو الظلم كيف يكون والدك غنيا وأنت تقومين بمثل هذا العمل الشاق.

فابتسمت القروية وقالت لاظلم فى ذلك ياصاحبتى فإن لكل إنسان عملا فى هذه الحياة الدنيا وإن لأبى نفسه أعمالا كثيرة فكيف يتركنى بلا عمل أو ليس لك عمل تقومين به قالت حاشا لله فإن عندنا من الخدم مايكفينى شر هذا قالت القروية أو ليس لأبيك عمل أو صناعة قالت بلى إنه رئيس قلم فى بعض الدواوين قالت وهل يتحمل فى ذلك مشقة قالت نعم فقد يسهر أحيانا إلى جزء من الليل فى تتميم عمله.

فصاحت القروية هذا والله هو الظلم لاذاك أيقوم والدك بمثل ذلك العمل الشاق وتتركين

بلا عمل ولو زهيدا تظهرين به مقدار شكرك له وعنايته بك وقيامه بشؤونك قالت المدنية تلك سنتنا ولا بأس بها وإنى آسف على سوء حالكن أيتها القرويات قالت القروية لو تعلمين الحقيقة لأسفت على حالكن أكثر مما تأسفين علينا لأننا عددنا أنفسنا من جنس الإنسان فشاركنا الرجال فى العمل ولم نكن عالة على غيرنا فضميرنا مرتاح لعلمنا أننا نقوم بأعمال نستحق عليها ماينالنا من مال أهلنا وقد اعتدنا تحمل المشاق والصبر عليها والرضا بما لدينا ومساعدة الرجال فى الاقتصاد فى المعيشة.

أما أنتن فقد تركتن العمل فكنتن عالة على الرجال يقومون بشؤونكن بلا مقابل منكن على ذلكنّ وبهذا وضعتن أنفسكن موضع الحيوانات التى تقتنى للزينة وقد تغاليتن فى زينة أجسامكن إلى حد صرتن معه تماثيل تضحين فى سبيل ذلكن الكمال والصحة حتى أصبح الإنسان ينظر إليكن فيعجب ويسمع عنكن فيأسف قدود مائسة وأفكار يابسة أجسام حالية وعقول عاطلة فأنتن أصل الفساد تبددنَ الأموال وتهلكن الرجال قد جبلت نفوسكن على الطمع وحب الاستئثار بالمنافع دون غيركن ممن تخالطن فلستن تبالين بما ينالهم بسبب تغاليكن فى الترف وبئست الخصال

وإنى على ما أقاسيه من هذا العمل لأسعد منك حالا وأنعم بالا وقد كفتنى هذه الملابس البسيطة شر ما تجدينه من ملابسك المزخرفة من الضيق فلست أجد منها ما تجدين من هذا الدرع (الكرسه) الذى ضغط على أضلاعك فآلمك وغير لون وجهك وهذه الأحذية الضيقة التى فضلا عن ضغطها على الأقدام قد ارتفعت من الخلف فدفعتك إلى الأمام حتى تكادى تسقطين فى مشيتك وناهيك بتأثير ذلك فى صحتك وما مثلك فى هذه الملابس الطويلة التى تجرّ وراءك فتلتقط من الأقذار ما شاعت مع فراغك من العمل إلا كمثل طاووس يربيه الإنسان ليسر بمنظره فإن بقى كان تسلية وإن فقد فلا حاجة إليه.

فخجلت المدنية وانصرفت عنها وقد خفف ذلك من كبريائها.

كيف اقتحمنا الجامعة لأول مرة؟*

بقلم: السيدة أسماء فهمي **

ولت أيام الدراسة بمدرسة الحلمية الثانوية سراعاً، وبانتهائها في عام ١٩٢٤ وقفنا وجهًا لوجه أمام فراغ قاتم طويل، لاندري إلى أي طريق ستسوقنا المقادير.. فلم يكن الوقت قد حان بعد للحصول على مرتبة أعلى من التعليم. على أنه أضحى من المستحيل ـ وقد تذوقنا حلاوة العلم، وأطللنا على أرجاء العالم الفسيح من نوافذ المعرفة المحدودة التي زودتنا بها المدرسة الثانوية الأولى ـ أن نرضى بهذا القدر اليسير من التعليم، ونقف عن مواصلةالتحصيل مهما بلغت العراقيل.

وكان كل شيء في الجو منذ قيام الثورة المصرية ينبيء ببزوغ فجر جديد ـ في نواحي الحياة عامة، وفي ميدان المرأة بصفة خاصة. فقد نشطت الأحزاب النسائية ذات البرامج السياسية والاجتماعية، وتنبهت إلى حقوق المرأة، وسار في طليعة الحركة الاتحاد النسائي المصري الذي كان من أهم أهدافه السعي لتحقيق المساواة بين الجنسين في فرص التعليم، بينما ظهر على مسرح الصحافة كاتبات بارعات كان لأقلامهن آثار بعيدة المدى في توجيه الأذهان لحقيقة نهضة المرأة، وخطورة المكانة التي تشغلها، وضرورة العناية باستكمال عناصر ثقافتها، كما كان لنص الدستور المصري عام ١٩٢٤ على جعل التعليم إلزامياً وبالمجان للبنين والبنات من سن السابعة إلى الثانية عشرة أثره الفعال في تمهيد الطريق لزيادة العناية بتعليم البنات.

وفي هذا الجو المشحون بالتيارات الفكرية القوية، المليء بالحركات والاتجاهات العصرية، وقفت أفكر في طريقة تساعدني على مواصلة تعليمي بعد انتهاء مرحلة الدراسة الثانوية. ولم أجد أمامي غير باب الجامعة المصرية القديمة، وكانت إلى ذلك الحين جامعة أهلية مسائية.

ولكن لم يكن من السهل طرق هذا الباب لأن التعليم المختلط لم يكن معروفاً ولا مألوفاً في مصر، على حين أن الفتاة المصرية، لطول عهدها بالحجاب، تخشى بالضرورة الوجود بين أفراد الجنس الآخر، وتنظر إليهم كما لو كانوا مخلوقات عجيبة نازحة إلى أرضنا من كواكب بعيدة ! كما كان الحجاب لايزال سائداً، وإن لم يعد بالنسبة للطبقات المتعلمة أكثر من زي عادي قابل للتغيير والتعديل في أية لحظة، وفق ما تملي به نزوات الموضة، وأصبح البرقع رقيقاً شفافاً كثوب الرياء لايكاد يحجب ما تحته.

وعلى الرغم من ضعف سلطان الحجاب وتبدل حاله، لم يكن من اليسير التحرر من تأثيره تماماً. فإن للعرف والتقاليد آثارها البعيدة في النفس، ولها قوة الدفع التي يستمر مفعولها مدة طويلة حتى بعد التحرر من نيرها.

بيد أن المضطرب يركب الصعب من الأمور وهو عالم بركوبه، ولا مفر إذن من الإقدام على هذه المغامرة واقتحام باب الجامعة. على أني شعرت بشيء كبير من الاطمئنان عندما علمت أن سيدتين مصريتين قد سبقتاني إلى الميدان الجامعي، وبذلك مهد الطريق وانقشعت الغيوم.

بيد أن هذا التمهيد لم يؤثر إلا قليلاً في تخفيف ما شعرت به من الهلع عندما وجدت نفسي لأول مرة وسط قاعة المحاضرات الرحبة بالجامعة، وتبينت أن مئات العيون تصوب إلي. ولا أظن أن دخول ميدان الحرب يكون أشد رعباً من الظهور لأول مرة في مكان يستأثر به الجنس الخشن ! على أن زميلتي، وقد أنضجتها تجارب الاشتراك في الثورة المصرية، كانت من الشجاعة ورباطة الجأش بدرجة ألقت في روعي شيئاً من الهدوء والسكينة. فانتحينا جانباً من القاعة وجلسنا نستمع لمحاضرة بليغة في التاريخ الروماني، وحاولنا أن نتجاهل ما كان يصل إلى أسماعنا من همسات الاستهجان والاستغراب التي أثارها دخول عنصر غريب بين الطلاب!

وأخذنا بروعة العلم وجلاله، فواظبنا على حضور المحاضرات في الأدب العربي والأدب الإنجليزي والتاريخ والفلسفة والأخلاق. وكان الذهاب للجامعة أمتع وسائل اللذة والترويح لنا على الرغم مما كان يعترض طريقنا من مضايقات ومعاكسات. ولم يصبح ظهورنا في الجامعة شيئاً مألوفاً إلا بعد أن صمدنا لعدد من التجارب القاسية، فقد كانت كل حركة من حركاتنا تحصى علينا بدقة.. فإذا أسرعنا الخطى للحاق بالترام المار أمام الجامعة، سخر الطلاب منا وقالوا ويحهن، أيركضن كما يركض الفتيان، وهل ذلك من شأن الحسان ؟ وإذا انتحينا جانباً لنتناول كوباً من الماء انتهز الخبثاء من الشبان هذه الفرصة لاختلاس النظرات إلى وجوهنا عند رفع النقاب !

وشعرنا أن مكاننا وسط الجنس «المضاد» يحتاج إلى تدعيم وتحصين، فلم ينظر إلى وجودنا بعين الجد ولم يصدق الطلاب أننا نفهم كما يفهمون ونقبل على العلم كا يقبلون. ولكن سرعان ما سنحت الفرصة لاحتلال مواقع جديدة محصنة، فلم نتردد في التقدم والاقتحام. وحدث ذلك نتيجة لتحدي أحد الزملاء للجبهة النسائية، فقال بعد أن قام الأستاذ بكتابة بعض الموضوعات على السبورة ليكتب فيها الطلاب:« ما بال الآنسات لم يخترن موضوعاً من الموضوعات ليشتركن في البحث والكتابة مع إخوانهن الطلاب ؟ ترى هل في وسعهن ذلك ؟» وبلغ منا الغيظ مبلغه لهذا التحدي، وصممنا على النزول في الميدان وتقديم موضوعاتنا في اليوم التالي. وحدث ما لم يكن في الحسبان، إذ تفوقت إحدانا على جميع الطلبة ونال موضوعها الدرجة النهائية، ولشدة إعجاب الأستاذ بما كتبت قدم لها أحد مؤلفاته تشجيعاً لها على جدها في درس الأدب العربي، وسط عاصفة من التصفيق والإعجاب. وترتب على ذلك الانتصار الخاطف تثبيت أقدامنا في مواقعنا وزوال الرهبة عنا وتلاشى المعاكسات والمضايقات التي كنا عرضة لها، والتي كانت نتيجة لاستضعافنا وسوء تقدير حقيقة أمرنا، وبذلك وقفنا مع الطلاب على قدم المساواة.. واعتبرنا تلك اللحظة من اللحظات الفاصلة في تاريخ تعليم الفتاة..!

وما من شك في أن الفضل الأكبر فيما أحرزنا من نجاح يرجع إلى مناصرة أساتذة الجامعة لنا. فقد آمنوا بضرورة تشجيع الفتاة المصرية والأخذ بيدها عند اجتياز تلك المرحلة الوعرة. ولولا هذا العطف من جانبهم لما وصلنا إلى ساحة الجامعة بهذا اليسر وتلك السهولة، فلم نلق ما كانت تلقاه النساء الغربيات من عنت وعنف عند محاولتهن الحصول على حقهن في التعليم العالي مما جعلهن في حالات كثيرة يلجأن إلى إنشاء معاهد عالية خاصة بهن رغم أنوف الرجال.

وسهر أولئك الأساتذة الكرام، وفي مقدمتهم لطفي السيد باشا ورفعة علي ماهر باشا والدكتور طه حسين بك، على رعاية حق المرأة في التعليم العالي. حتى إذا ما حصلت أول دفعة من الفتيات على شهادة البكالوريا في سنة ١٩٢٨ فتحوا لهن أبواب الجامعة الجديدة (جامعة فؤاد) على مصاريعها واستقبلوهن أروع استقبال مستبشرين كل الخير من تلك الحركة النسائية المباركة.

ونجحت الفتاة المصرية نجاحاً باهراً في ميدان التعليم الجامعي، وأفادت بعلمها وجدها بيئتها ومجتمعها، وبذلك أثبتت عملياً جدارتها بالمساواة مع الرجل في ميادين الحياة جميعاً لأنها نجحت في أشق ميدان، وهو الميدان الذي يعجز عن الدنو منه كثير من الرجال.

وتلك هي الفتاة التي كانت إلى عهد قريب تتعثر في مشيتها رهبةً وخجلاً، والتي كانت تطرق باب العلم وهي تتقدم خطوة وترجع أخرى، وتمسك بأطراف الحجاب بيد مرتجفة لترفعه قليلاً قليلاً عن عينيها حتى تستمتع بالنور والإشراق.

وإن طيف تلك الفتاة ليمر بي بين أطياف الذكريات في ساعات القلق والشدة والخوف على مستقبل نهضة المرأة من عنت التعصب والرجعية، وما أكاد أراه حتى تفيض على النفس السكينة ويزول الخوف ويعمر القلب بالإيمان...

□ □ □

* عدد مجلة الهلال القاهرية، نوفمبر ١٩٤٩.

** عميدة معهد التربية العالي للبنات.

مقتطفـــــات

تقرير لحضرة السيدة (باحثة البادية)

وسائل ترقية المرأة المسلمة المصرية :

جعل التعليم الأولي إجبارياً وتكثير المجانية على قدر الإمكان في مدارس البنات الموجودة حالاً أو إنشاء غيرها لهذا الغرض. فإن كثيرات من الفقيرات يحب أهلهن أن يعلموهن فلا يجدون لهن في المجانية مكاناً وتكون النتيجة تركهن بلا تعليم ولا تهذيب فيشببن جاهلات ويكن أعضاء شلاء فى جسم الأمة المصرية. وإذا لم تقم نظارة المعارف بتعليم الفقيرات من الأمة فواجب ديوان الأوقاف أن يخصص لهن من الأموال الخيرية ما يسد الثلمة ويفي بالحاجة. ولاننس أن نذكر الجمعيات الخيرية وأغنياء الأمة بتعليم الفقراء من أبنائها وبناتها ليساعدوا على ترقي الأمة فى معارج الفلاح.

ألقت (باحثة البادية) ملك حفنى ناصف هذا الجزء من تقريره ضمن أعمال المؤتمر المصرى الأول المنعقد بهليوبوليس من يوم السبت ٣٠ ربيع الثانى سنة ١٣٢٩ (٢٩ أبريل ١٩١١)، إلى يوم الأربعاء ٤ جمادي الأولى سنة ١٣٢٩ (٤مايو ١٩١١).

□ □ □

من مقدمة الديوان الشعرى لنبوية موسى

لست كغيرى ممن يقولون الشعر أو النظم وهم متفرغون له، بل أنا معلمة شغلنى حب التعليم عما سواه من الفنون الجميلة، وماقلت شعراً إلا لحاجة أطلبها لهذا التعليم، أو

لشيء أسف على ضياعه وكنت أروم منه الخير لتعليم البنات الذى شغفنى حبه، فكلما تخلو قصيدة من قصائدى من إشارة إليه، فإذا مدحت شخصا فمن أجل ذلك التعليم أمدحه، وإذا شكوت الدهر فمن أجله أشكوه.

القاهرة ١٩٣٨.

□ □ □

محمد لطفي السيد: الجريدة في ٢٣ من يوليو سنة ١٩١٤. العدد ٢٢٤٣

إن الذى يظهر على حالة التعليم في بلادنا، هو أن نظارة المعارف لاتريد أن تقتنع بتجارب الأمم السابقة لنا. ولعلها لاتريد أن تنتفع بتجاربها الخاصة، بل هى تضع البرامج ملفقة من البرامج الأوربية، مختزلة لتملأ بعض زوايا العقول النامية بقصاقيص من أطراف العلوم المختلفة، وكأنها لاتنظر إلى أن لهؤلاء النشء نفوساص يجب على المتعلم محاولة تهذيبها، وقلوباً محتاجة إلى إنماء المشاعر الإنسانية والأطماع الوطنية فى حناياها. وكأن الصدفة هى كل مالنا من قاعدة فى التربية والتعليم.

□ □ □

عن التعليم زمن محمد على الكبير

ترجمت كتب كثيرة في فنون شتى من التاريخ والفلسفة والأدب، ولكن هذه الكتب أودعت في المخازن من يوم طبعت وأغلقت عليها الأبواب إلى أواخر عهد اسماعيل باشا، فأرادت الحكومة تفريغ المخازن منها أو تخفيف ثقلها عنها ، فنثرتها بين الناس، فتناول منها من تناول. وهذا يدلنا على أنها ترجمت برغبة بعض الرؤساء من الأوربيين الذين أرادوا نشر آدابهم في البلاد، لكنهم لم ينجحوا لأن حكومة محمد علي لم توجد في البلاد قراء ولا منتفعين بتلك الكتب والفنون..!

كانوا يتخطفون تلامذة المدارس من الطرق، وأفناء القري، كما يتخطفون عساكر الجيش، فهل هذا مما يحبب القوم في العلم، ويرغبهم في إرسال أولادهم إلى المدارس؟.. لا.. بل كان يخوفهم من المدرسة، كما يخيفهم من الجيش..

من مذكرات الشيخ الإمام محمد عبده ـ كتاب الهلال العدد ٥٠٧ ـ مارس ١٩٩٣.

دراسات



المرأة المصرية
بين القانون والواقع

نادية رمسيس فرح

مقدمة

ينص الدستور المصري على المساواة بين المواطنين وعدم التمييز بينهم على أساس الجنس.. ولقد كفل الدستور والقوانين المصرية حق المساواة للمرأة، خاصة في المجال العام مثل التعليم والعمل ومباشرة الحقوق السياسية.. ولقد صدَّقت الحكومة المصرية على الاتفاقية الدولية لرفع جميع أشكال التمييز عن المرأة سنة ١٩٨١. إلا أن الحكومة المصرية قد تحفظت على بعض مواد الاتفاقية، خاصة في مجال قوانين الأحوال الشخصية ومجال حقوق الجنسية، وذلك لاختلافهما عن القوانين المصرية والمستندة إلى الشريعة الإسلامية..

ونرى ــ بالتالي ــ تناقضاً واضحاً بين النص الدستوري على المساواة على أساس الجنس، وبعض القوانين مثل قوانين الأحوال الشخصية، والتي لاتقوم على فكرة المساواة بين الزوج والزوجة، بل على فكرة تكامل الحقوق والواجبات بين أفراد الأسرة..

هذا التناقض في القوانين المصرية بالنسبة إلى حقوق المرأة، قد أثر بدوره على مدى اندماج المرأة في المجال العام، أو على مدى تمتعها بالحقوق المتساوية التي ينص عليها القانون. كما أن سريان العادات والتقاليد التي تميز على أساس الجنس، قد أثرت بدورها على مدى تمتع المرأة المصرية بالحقوق التي يكفلها لها القانون المصري.

وفي هذه الورقة، سنتعرض لوضع المرأة المصرية بين القانون والواقع، بهدف التعرف على الفجوات والأسباب المؤدية إليها.. وتنقسم تلك الورقة بالتالي إلى الأقسام التالية.

أولاً) القانون وحقوق المرأة في مصر.

ثانياً) أثر الحقوق القانونية على وضع المرأة المصرية، من حيث:ـ

(١) نسبة التعليم.

(٢) نسبة التشغيل.
(٣) واقع المرأة في الأسرة.
(٤) العنف المسلط على المرأة.
(٥) الحضور في الحياة العامة.
(٦) صورة المرأة في وسائل الإعلام والكتب المدرسية.
(٧) دور المرأة في سياسات التنظيم العائلي.
(٨) تواجد المرأة في الجمعيات المهنية.
ثالثاً) الحركات النسائية.
رابعاً) أهمية التنظيمات غير الحكومية وحضور المرأة فيها.

أولاً) القانون وحقوق المرأة في مصر

ينص الدستور المصري على المساواة بين المواطنين. وتضع المادة (٤٠) حكماً جامعاً مانعاً هو "المواطنون لدي القانون سواء وهم متساوون في الحقوق والواجبات العامة، لا تمييز بينهم في ذلك بسبب الجنس أو الأصل أو اللغة أو الدين أو العقيدة". كما أن المادة الثامنة من الدستور تنص على أن تكفل الدولة تكافؤ الفرص لجميع المواطنين. كما تنص المادة (١١) على أن تكفل الدولة التوفيق بين واجبات المرأة نحو الأسرة وعملها في المجتمع ومساواتها بالرجل في ميادين الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية..

وتقوم التشريعات الأساسية التي تنظم الحقوق العامة والعلاقات الاجتماعية والمالية والشخصية على أساس المساواة المطلقة في الحقوق والواجبات..

وعلى الرغم من أن الدستور ينص على المساواة، إلا أن بعض القوانين أو بعض البنود في قوانين معينة، تفرق بين الرجل والمرأة بصورة واضحة.. ومن أهم القوانين التي تميز ضد المرأة القوانين التالية:

١ـ **قانون الجنسية**: حيث تتقرر الجنسية المصرية لأبناء المصري بصرف النظر عن جنسية الأم، في حين أن أبناء المصرية لايتمتعون بهذه الجنسية إذا كان الآباء غير مصريين.

٢ـ **قانون العقوبات**: يسير قانون العقوبات (القانون الجنائي) على أساس المساواة الكاملة بين الرجل والمرأة، إلا ماتضمنه القانون من اختلاف في العقوبات بين الرجل والمرأة في حالتين:

الأولى: هو أن جريمة الزنا لاتقوم في حق الرجل، إلا إذا وقعت منه في منزل الزوجية، في حين تتحقق في شأن الزوجة إذا وقعت في أي مكان.

الثانية: أن الرجل لو فاجأ زوجته وهي تزنى فقتلها ومن يزني بها، فالجريمة التي يحاسب عليها في هذه الحالة هي جنحة، قد تصل عقوبتها إلى بضعة أشهر حبس مع وقف التنفيذ، في حين أن المرأة لو فاجأت زوجها يزنى وقتلته فهي تحاسب عن جناية قتل عمد قد تصل عقوبتها إلى الإعدام.

٣ـ **قانون العمل**: ينص قانون العمل على المساواة التامة بين الرجل والمرأة.. إلا أن قانون العمل يعطي بعض الحقوق للمرأة ومنها:

(أ) حق المرأة في إجازة وضع مدتها ثلاثة أشهر، وذلك ثلاث مرات طوال حياتها الوظيفية.

(ب) حق جهة العمل المختصة في الترخيص للمرأة بالعمل نصف الوقت بناءً على طلبها، وذلك مقابل نصف الأجر ونصف الإجازات الاعتيادية والمرضية المقررة لها.

(جـ) حق العاملة في إجازة بدون مرتب لرعاية طفلها وذلك بحد أقصى عامين ولثلاث مرات طوال حياتها الوظيفية.

إلا أن تلك الحقوق تقابلها بنود في أحكام تشغيل النساء ظاهرها حماية المرأة ولكنها تعد تمييزاً ضدها، ومن تلك الأحكام:

(أ) عدم جواز تشغيل النساء فيما بين الساعة الثامنة مساءً والساعة السابعة صباحاً، إلا في الأعمال التي تستدعي ذلك بطبيعتها وظروفها مثل (الفنادق ـ المستشفيات ـ المطارات ـ مكاتب السياحة والطيران، إلخ..)، ويلتزم أصحاب هذه الأعمال بتوفير ضمانات الرعاية والانتقال والأمن للعاملات.

(ب) عدم جواز تشغيل النساء في الأعمال الضارة صحياً أو أخلاقياً أو الأعمال الشاقة مثل (الأفران، صناعة المفرقعات، المناجم والمحاجر وشحن وتفريغ المواني، البارات، نوادي القمار... إلخ).

٤ـ **قانون الأحوال الشخصية**: يعد هذا القانون، القانون الأساسي الذي لايرتب حقوقاً متساوية للرجل والمرأة، بل بالعكس من ذلك، فإن مواد قانون الأحوال الشخصية تؤكد السيطرة للرجل على المرأة.. ومن أهم الواجبات على الرجل في قانون الأحوال الشخصية واجب الإنفاق على المرأة. وتترتب على هذا الواجب حقوق كثيرة من أهمها حق الزوج على الزوجة في طاعته.. وبناء على واجب الإنفاق على الزوج وواجب الطاعة على المرأة، تترتب حقوق مختلفة لكل منهما... ومن أهم الحقوق للرجل والتى لاتتمتع بها المرأة:

ـ حق طاعة الزوجة له.

ـ حق الطلاق الفوري، وحق رد الزوجة بعد الطلقة الأولى أو الثانية دون انتظار موافقتها.
ـ حق الزواج بأخريات.
ـ حق حضانة الأطفال (الصغير ١٠ سنوات فأكثر، والصغيرة ١٢ سنة فأكثر).
ـ حق الاعتراض على عمل الزوجة أو على مواصلة التعليم إذا لم يوافق على ذلك ضمنياً أو صراحة.. إلخ...

أما الزوجة، فمقابل حق الإنفاق عليها، يرتب عليها واجبات عديدة من أهمها:
ـ طاعة الزوج.
ـ حق طلب التطليق أمام المحكمة، وفي حالات محددة، وهي:

أ ـ غياب الزوج أكثر من عام بلا عذر مقبول، إذا تضررت من بعده عنها، ولو كان له مال تستطيع الإنفاق منه.

ب ـ سجن الزوج لمدة ثلاث سنوات فأكثر، ويحق للزوجة طلب الطلاق بعد مرور سنة واحدة.

ج ـ امتناع الزوج عن الإنفاق.

د ـ الأمراض المستحكمة التي لايمكن البرء منها ولايمكنها المقام معه إلا بضرر، بشرط عدم علمها بها قبل الزواج.

هـ ـ العيوب الجنسية وعدم قدرة الزوج على الإنجاب.

هذا ولقد صدر قانون الأحوال الشخصية رقم ١٠٠ لسنة ١٩٨٥، معدلاً للقوانين الصادرة في أعوام ١٩٢٥، ١٩٢٩.. وقد تضمن القانون الجديد بعض المواد لحماية المرأة من إساءة بعض الرجال استعمال حقوقهم.. ومن تلك المواد الجديدة:

أ ـ يحق للزوجة ـ في حالة الزواج بأخرى ـ طلب الطلاق إذا وقع عليها ضرر مادي أو معنوي بسببه.

ب ـ إلزام الزوج المطلق بأن يوثق الطلاق أمام المأذون خلال ثلاثين يوماً من تاريخ الطلاق، وكذلك إلزام الموثق إعلام الزوجة لشخصها على يد محضر، وتسليم نسخة من وثيقة الطلاق إليها أو من ينوب عنها لكي يضمن علم الزوجة بالطلاق، ولاتترتب آثار الطلاق المادية بالنسبة إلى الزوجة إلا من تاريخ علمها بها.

جـ ـ للمطلقة نفقة عدة لمدة سنة، وتصدر المحكمة المختصة حكماً مستعجلاً بنفقة مؤقتة، ويمكن تنفيذ الحكم عن طريق بنك ناصر الاجتماعي، الذي يقوم بعد ذلك باستيفاء حقه من الزوج. وقد تقرر هذا النظام الاستثنائي، حماية للمرأة والأسرة، وتلافياً لبطء إجراءات التقاضي وصعوبة التنفيذ.

د ـ للمطلقة نفقة لاتقل عن سنتين طبقاً لحالة الزوج المالية والاجتماعية، وظروف الطلاق، ومدة الزوجية.

هـ ـ الحق فى مؤخر الصداق.

و ـ الحق في حضانة الأطفال (الصغير حتى سن ١٠ سنوات، والصغيرة حتى ١٢ سنة)، ويجوز بحكم القاضي إبقاء الصغير في يد الحاضنة حتى سن ١٥، والصغيرة حتى تتزوج).

ى ـ يجب على المطلق أن يهيئ مسكناً لمطلقته، وأطفاله منها، أو تشغل المطلقة منزل الزوجية مع أطفالها حتى سن الحضانة.

٥ ـ **قانون الميراث:** حيث ترث المرأة نصف مايرثه الرجل.

٦ ـ **بعض النظم والسياسات التي تميز على أساس الجنس:** استثناء للقاعدة العامة للمساواة في الدستور والقانون المصري، هناك حالتان، يتم التمييز فيهما على أساس الجنس.

أ ـ نظم الجوازات المصرية التي لاتجيز للمرأة المتزوجة استخراج جواز سفر، إلا بموافقة الزوج.

ب ـ سياسة تمليك الأراضي الزراعية لخريجي الجامعات والمعاهد العليا، التي تقوم على تخصيص تلك الأراضي للرجال دون النساء.

إن العرض السابق للقوانين والنظم والسياسات التي تميز على أساس الجنس، إنما يشير إلى الإيمان بعدد من المسلمات في القانون المصري والتي منها:

(١) ضعف المرأة، وبالتالي واجب حمايتها.

(٢) تبعية المرأة للرجل، خاصة في مجال الأسرة والجنسية ونظم الجوازات.

(٣) منح المرأة المساواة في الحقوق والواجبات في المجال العام دون المجال الخاص (أي الأسرة)..

ولقد أدى التناقض في القوانين المصرية بين الحقوق المتساوية في المجال العام، والواجبات والحقوق للمرأة التي تؤكد تبعيتها للرجل في المجال الخاص (الأسرة)، إلى ضعف اندماج المرأة المصرية في المجال العام.. لقد أدت قوانين الأحوال الشخصية (وما تبع عنها مثل قوانين الميراث.. إلخ) إلى تبعية المرأة للرجل، وإلى اعتماد المرأة على الرجل بصفته راعي الأسرة والمنفق عليها، ومن ثم لم يصبح على المرأة التزام باللجوء إلى التعليم أو للتشغيل لأنها غير مكلفة بالإنفاق.. وعلى الرغم من أن الدستور يعطي للمرأة حق المشاركة السياسية وفي السلطات العامة، إلا أن مبدأ تبعية المرأة للرجل قد حد من إسهامها في مجال المشاركة العامة أو الوصول إلى المناصب العليا (أي مناصب صنع القرار) كما سنرى فيما بعد.

ثانياً) أثر الحقوق القانونية على وضع المرأة المصرية

أدى التمييـز في بعض القوانين أو بنود القوانين المصرية على أساس الجنس، إلى استمرار النظرة الإيديولوچية التي تفرق بين الرجل والمرأة على أساس النوع (Gender) ولقد ساهمت تلك الإيديولوچيـة النوعيـة Gender Ideology في ضعف اندماج المـرأة في المجال العام، وعدم استفادتها بالكامل حتى من الحقوق المتسـاوية التي كفلها لها القانون المصري في كثير من بنوده. . . وذلك لسببين أساسيين:

أ ـ التمييز الاجتماعي ضـد المرأة في المجال العام، مما أثر بالتالي على إمكان حصولها على الحقوق المتساوية التي ينص عليها القانون، خـاصة في المجال العام، وقد يكون هذا التمييز من جانب الأسرة، أو من جانب المجتمع.

ب ـ عدم إقبال المرأة نفـسها على الاستفادة من الحقوق الممنوحـة لها، في المجال العام، مثل حق التـعليم والعمل والمشـاركة السـياسيـة، وذلك لأنها غـير مكلفـة بالإنفاق، ولأن المجتـمع لايرفع من مكانتهـا من خلال تلك الوظـائف، بل من خلال اضطلاعـها بأدوارها كزوجة وأم. . .

وفي ذلك المجال، سنحاول تبين أثر تلك الديناميكية المتعاضدة على وضع المرأة المصرية في كل من مجالات التعليم، التشغيل، واقع المرأة في الأسرة، العنف المسلط على المرأة، الحضور في الحياة العامة، صور المرأة في وسائل الإعلام، دور المرأة في سياسة التنظيم العائلي، تواجد المرأة في الجمعيات المهنية والثقافية والإنسانية المختلفة.

١ ـ نسبة التعليم:

من أهم المشـاكل التي تعاني منهـا المرأة المصرية، انتـشار الأميـة على الرغم من أن النظام التعليمي يتـيح فرصاً متكافئـة ومتساوية للتعليـم، ولايميز على أساس الجنس. . . إلا أن واقع استمرار التمييز على أساس الجنس داخل الأسرة، بالإضافة إلى واقع الفقر المنتشر في مصر قد أدى إلى تفـضيل الأسـر تعليم الذكور على الإناث، مما انـعكس بدوره على الواقع التعليـمي للمرأة المصرية.

تعاني المرأة المصرية من انتشار الأمية خاصـة في المرحلة العمرية ١٥ سنة فأكثر. . هذا ولقد بلغت نسبة الأمية بين النساء (١٥ سنة فأكثر) ٦٢٪ سنة ١٩٨٦ (مقابل ٣٨٪ للرجال في المرحلة العمرية ذاتها) لتنخفض قليلاً إلى ٥٩,٢٪ في سنة ١٩٩٠ (مقابل ٣٥,٥٪ للرجال)[١].

تتفـاوت نسبة الأمـية بصورة كـبيرة بين الحـضر والريف؛ حيث وصل مـعدل أميـة النساء الريفيات إلى ٧٦ ٪، مقابل ٤٥ ٪ بالنسبة إلى النساء في الحضر، وذلك عام ١٩٨٦[٢].

إلا أنه من الملاحظ، أن نسبـة الأمية بين النساء تنخـفض بصورة أسرع من نسبـة انخفاض

أميـة الرجل. فعلى حين ظلت نسبـة الأمية بين الرجـال في الحضر شـبه ثابتة في الفـترة من ١٩٧٦ إلـى ١٩٨٦ (٢٦,٨ ٪ سنـة ١٩٧٦، ٢٦,٦ ٪ سنة ١٩٨٦)، انخفضت أمـية النساء بحوالي ٩,٥ درجات مئوية (من ٥٣,٤ ٪ سنة ١٩٧٦ إلى ٤٤,٩ ٪ سنة ١٩٨٦).. أما في الريف، فلقد انخفضت أمية الذكور بـ ٨,٦ ٪ درجات مئوية (من ٥٥,٩ ٪ سنة ١٩٧٦ إلى ٤٧,٣٪ سنة ١٩٨٦)، على حين انخفضت أمـية النساء بحوالي ١٢ درجة مئـوية في الفترة الزمنية ذاتها (من ٨٧,٩ ٪ سنة ١٩٧٦ إلى ٧٦,١ ٪ سنة ١٩٨٦)[٣].

ومن الاتجاهات المشـجعة في التعليم الـرسمي، في سبيل القـضاء على الأمية في مـصر، السرعة الكبيرة في التحاق الإناث بالتعليم الابتدائي؛ حيث ارتفعت تلك النسبة إلى الإناث في الفترة العمرية (٦ ـ ١١ سنة) من ٥٧,٥٪ في سنة ١٩٨٠/١٩٨١ إلى ٨٠٪ في سنة ١٩٨٨ وإلى ٨٦,٢٪ في سنة ١٩٨٩/ ١٩٩٠[٤].

إلا أننا نلاحظ وجود واستمرار الفجوة النوعـية بين نسب التحاق الإناث والتحاق الذكور. فعـلى حين وصلت نسب التحـاق الإناث إلى ٨٦,٢٪ في سنة ٨٩/ ٩٠. نلاحظ أن نسـبة التحاق الذكور قد وصلت إلى ٩٢,٢٪ في السنة ذاتها.

وعلى الرغم من تحـسن نسب التـحـاق الإناث بجمـيع مـراحل التـعليم، إلا أننا نلاحظ استمرار الفجوة النوعية (Gender Gap) بين كل من الذكور والإناث في كل مرحلة تعليمية. وتشير بيانات وزارة التربية والتعليم إلى التالي:

أ ـ بلغت نسبة الذكور إلى إجمـالي المقيدين في المرحلة الابتدائية ٥٤,٨٪ ، بينمـا بلغت نسبة الإناث ٤٥,٢٪ فقط، وذلك عن سنة ١٩٩٢/١٩٩٣.

ب ـ بلغت نسبة الذكور إلى إجمالي المقيدين في المرحلة الإعدادية ٥٦,٥٪ ، بينما بلغت نسبة الإناث ٤٣,٥٪ فقط، وذلك عن سنة ١٩٩٢/١٩٩٣.

جـ ـ بلغت نسبة الذكور إلى إجمالي المقيدين في المرحلة الثانوية ٥٥,١٪ ، بينما بلغت ٤٤,٩٪ بالنسبة إلى الإناث وذلك عن سنة ١٩٩٢/١٩٩٣.

ومن الملاحظ ــ أيضاً ــ تركز الإناث في بعض التخـصصات دون غيرها، مما يعكس نظرة المجتمع إلى مـا يعد تخصصاً ملائمـاً لطبيعة الإناث.. فعلى حين بلغت نسبـة الخريجات من الإناث ٣٩,٦ ٪ من مرحلة الثانوية العامة ككل، تتراوح نسبة الخريجات بصورة واضحة بين الشعب الدراسـية المخـتلفة. فلقد بلغـت نسبة الخـريجات أعلاها في شـعبـة الأدبي الثانوي (٤٤,٠٪)، ثم شـعـبــة العلوم (٤٣,٧ ٪) بينمـا وصلت إلى أدناها في شـعبـة الرياضيـات (١٦,٦٪ فقـط لاغيـر) وذلك في عام ١٩٨٩/ ١٩٩٠. ولقـد أثر ذلك الوضع على التـحاق الإناث بالكليات الجامعية المختلفة (خاصة الكليات العملية)، ولقد وصلت نسبة الخريجات من

كليات الصيدلة إلى ٤٩٪، ومن كليات الطب البشري إلى ٤٤٪، وكليات طب الأسنان إلى ٤١٪، بينما لم تتعدَ نسبة الخريجات من كلية الهندسة ١٦٪، والتكنولوجيا ١٦٪ والإلكترونيات ٧٪، والبترول والتعدين ٧٪ (٥).

٢ ـ نسبة التشغيل:

تختلف معدلات النشاط الاقتصادي للإناث اختلافاً كبيراً حسب التعريف المتبنى لما يعد نشاطاً اقتصادياً، خاصة في مجال الزراعة، حيث إن عمالة معظم النساء في هذا القطاع غير مدفوعة الأجر، ومن خلال العمل من داخل الأسرة.. وتتجاهل التعدادات العامة للسكان في العادة عمل المرأة غير المنظور، ولقد أثر تعريف عمل النساء تأثيراً ضخماً على احتساب عملهن احتساباً صحيحاً...

تدل بيانات تعداد السكان العام لسنة ١٩٨٦، على أن معدلات النشاط الاقتصادي للإناث في مصر لاتتعدى ٩,٦٪، بينما تصل إلى ٧٠,٥٪ للذكور.. إلا أن بحث العمالة بالعينة لسنة ١٩٨٨، قد حاول تبني تعريف أكثر مرونة لعمل النساء؛ بحيث يتم احتساب عملهن غير المرئي. ولقد أدى هذا التعريف الأخير، إلى ارتفاع معدلات النشاط الاقتصادي للنساء إلى ٣٨,٢٪، مقابل ٦٨,٣ ٪ بالنسبة إلى الذكور..

وعلى الرغم من وجود فجوات نوعية كبيرة في كل من بيانات تعداد ١٩٨٦، وبيانات بحث العمالة بالعينة لسنة ١٩٨٨، إلا أن بيانات بحث العمالة بالعينة أقرب إلى الحقيقة من بيانات تعداد ١٩٨٦، وبالتالي سنعتمد عليها اعتماداً كبيراً في تبين معدلات النشاط الاقتصادي للنساء.

تشير بيانات بحث العمالة بالعينة لسنة ١٩٨٨، إلى أن عمالة النساء تتركز في بعض قطاعات النشاط الاقتصادي دون غيرها. وتبلغ عمالة النساء ذروتها في قطاع الزراعة (٦٧,٢٪ من مجموع النساء العاملات و ٥٠,٧ ٪ من مجموع العاملين ككل) يليها قطاع الخدمات (١٥,٢ ٪ من مجموع النساء العاملات و ٣٠,٨٪ من مجموع العاملين ككل)، قطاع الصناعة التحويلية (٧,٩ ٪ من مجموع النساء العاملات و ٢١,٥٪ من مجموع العاملين ككل)، ثم قطاع التجارة والمطاعم والفنادق (٧,٢٪ من مجموع النساء العاملات و ٢٤٪ من مجموع العاملين ككل).. وعلى الرغم من أن نسبة النساء العاملات في قطاع التمويل والعقارات وخدمات الأعمال لايزيد عن ١ ٪ من مجموع النساء العاملات، إلا أن نسبتهن في هذا القطاع إلى إجمالي العاملين تصل إلى ٢٢٪ تقريباً.

ونلاحظ أن الأعمال التي تضطلع بها النساء خاصة في القطاع الزراعي، تتم بصورة واضحة من خلال العمل غير مدفوع الأجر، ومن خلال الأسرة.. وتصل نسبة النساء اللاتي يعملن

بدون أجر إلى ٦٠٪ من النساء العاملات، مقابل ١٤٪ فقط من الذكور العاملين. . . .

ويدل تركز عمالة النساء في بعض القطاعات مثل الزراعة والخدمات والتمويل والعقارات، إلى أن النساء تلجأن إلى الأعمال التي يرى المجتمع أنها تتفق وطبيعة الإناث. (ويعد هذا العمل استمراراً للأعمال التي تقوم بها النساء عادة في المنزل من أعمال الرعاية المختلفة). . وحتى في مجال الصناعة التحويلية، حيث تصل نسبة النساء إلى ٢١,٥ ٪ من مجموع العاملين في هذا القطاع، تشير دراسة حديثة إلى أن أكثر من نصف العاملات في هذا القطاع يعملن في نشاط واحد، ألا وهو صناعة الغزل والنسيج وفي مهنة واحدة، ألا وهي مهنة التفصيل والحياكة والتطريز(٦).

ويتضح هذا النمط من العمالة النسائية، إذا مابحثنا في أنماط العمالة النسائية حسب المهن المختلفة، وتشير بيانات بحث العمالة بالعينة لسنة ١٩٨٨ إلى ارتفاع نسبة الإناث إلى إجمالي العاملين في مهن معينة. . .

وتبلغ نسبة الإناث إلى إجمالي العاملين أقصاها في المهن الزراعية (٥٠,٧٪)، ثم في المهن الكتابية (٤١,٤٪)، وفئة المهنين، والفنيين (٣٢,٤٪) والمشتغلين بالبيع (٢٥,٩٪).وتشكل نسبة النساء إلى إجمالي العاملين في قطاع الخدمات (١١,٧٪) وفي قطاع عمال الإنتاج والفعلة (١٢,٨٪)، ولاتتعدى نسبة الإناث في فئة المديرين نسبة الـ ٢٠٪ .

ومن الواضح أن هناك فجوات نوعية كبيرة في كل المهن ماعدا الزراعة، وتقل هذه الفجوة إلى حد كبير - في المهن الكتابية فقط لاغير، ونعود لنكرر أنه على الرغم من غلبة النساء في قطاع الزراعة، إلا أن غالبيتهن يعملن بدون أجر ومن خلال الأسرة (Unpaid Family Labor)

٣ - واقع المرأة في الأسرة:

تشير الأبحاث الأنثربولوجية والسوسيولوجية والثقافية عن واقع المرأة المصرية في الأسرة إلى وجود مجالين اجتماعيين يتسمان بالانفصال والاختلاف: المجال الخاص/ الأنثوي، والمجال العام/ الذكوري. . ويترتب على وجود هذين المجالين، وجود أدوار نوعية جامدة لكل من الجنسين على حدة، وتقسيم للعمل على أساس الجنس، حتى مع انخراط عدد كبير من النساء في المؤسسات المجتمعية الحديثة. ومازالت الأسرة المصرية أسرة تقليدية، تقوم على علاقات قوة غير متكافئة بين الجنسين، وعلى حقوق وواجبات مختلفة، وإن كانت متكاملة.

وتشرح الباحثة أندريا رو (Andrea Rugh) في دراستها عن الأسرة في مصر المعاصرة، استمرار البناء التقليدي للأسرة، كنتيجة لاستمرار المجتمع المصري كمجتمع مؤسساتي أو (كوربوراتي) لايشجع على الفردية، وإنما يكبحها بشدة، ويؤكد على تكامل الأدوار وليس تساويها. ويتميز البناء الأسري بالهيراركية، وتبنى الأدوار داخل الأسرة على أساس جنسي

جامد: فالذكور يتولون العمل والإنفاق على الأسرة، بينما يتركز الواجب الأساسي للإناث في عمليـات الرعاية المنزلية ورعاية وتربيـة الأطفال. . ويستند هذا النوع من الأسـر، على سيطرة الذكور وخضوع الإناث. وتكتسب المرأة مكانتها الاجتماعية من خلال أدوارها التقليدية كزوجة وأم. . ولاتعد عمالة النساء خارج المنزل من علامات اكتساب المكانة الاجتماعية، بل قد تكون تلك العـمالة (خـاصة إذا لم تكـن مرتبطة بدرجـة عاليـة من التـعليم) مؤشـراً على الحاجـة الاقتصادية، وعدم قدرة الذكور على القيـام بواجب الإنفاق، مما يعد طعنة في مفهوم الرجولة في المجتمع المصري.

وعلى الرغم من أن النساء وهن يقمن بأدوارهن التقليدية، قد يعانين من الإرهاق ويتعرضن إلى الإساءة من الذكور، ويعانين من عدم حرية الحركـة، فإنهن يتمتعن ببعض المزايا من خلال القيـام بمثل تلك الأدوار التقليـدية. . فعـامة تسيطر النسـاء على تنظيم المنزل، ويتـصرفن في مصروف المنزل بحرية. . وتعد النساء القوى الرئيـسة في الاتصال بين الأسر المختلفة. . كما أن النساء تتـحكم في بعض الأشياء التي يضع عليـها الرجال قيـمة كبرى مـثل الجنس، والشرف والأطفال والمنزل نفسه. .

وتشرح أندريا رو عـدم إقبال السلطات والقـوى الاجتمـاعية على تغـيير قـوانين الأحوال الشخـصية في مـصر (والتي تؤسس تلك الأدوار التقليـدية وتقننها) على أسـاس الخوف على استقرار المجتمع. . ويعتـمد المعارضون لتغيير قوانين الأحوال الشخصـية الحالية على مقولة إن مساواة الحقوق والواجبات بين الذكور والإناث داخـل الأسرة سيؤدي إلى إقلال اعتماد كل من الزوجين على الآخر، وبالتالي سيؤدي إلى قلة الحاجة للزواج وبناء الأسرة(٧).

٤ ـ العنف المسلط على المرأة:

إن البـحث في العنف المسلط على المرأة ليس سـهلاً؛ لأن المرأة نفـسهـا، والتي تتعـرض لحوادث العنف كثيراً ما تخفيها؛ خوفـاً من الفضيحة، أو من زوجها، أو عائلتها. إلا أن هناك صوراً من صور العنف ضـد المرأة والتي تقترن بالفخر والاحـتفال والإعلان مثل الاحـتفالات التي تقام في مناسبات ختان الأطفـال من الإناث. . وسنعرض في هذا الجزء لعدد من حالات العنف المسلط على المرأة والتي تنتـشر في المجتـمع، حتى وإن ندرت المعلومـات أو الدراسات الخاصة بها.

أولا) ختان الإناث:

تنتشـر في مصر عـملية ختـان الإناث، وتعد عمـلية ختـان الإناث من العادات والتقـاليد المتوارثة. ومن المؤسف أن التي تقـوم بالحث على عملية ختـان الإناث، هي في العادة الأم أو الجدة. . وفي بحث استطلاعي أجري سنة ١٩٩١، وافقت٨٠ ٪ من النساء الحضريات و٩٨٪

من النساء الريفيات على ضرورة ختان الإناث. ويعد ختان الإناث نوعاً من الانتهاك البدني للطفلة. وينم الختان عن صورة المجتمع الذي يرى ضرورة الختان كعملية من عمليات المحافظة على شرف الفتاة، وبالتالي شرف الأسرة.. أي أن الختان مرتبط بالتصور السائد عن المرأة كأداة للجنس يجب كبح جماحها، وإلا أدى ذلك إلى تعرض شرف الأسرة (أي شرف الرجال) للأذى..

ثانياً) الاغتصاب:

انتشرت في مصر مؤخراً عمليات الاغتصاب. والاغتصاب يصور في المجتمع المصري على أنه جريمة جنسية، وهو في الحقيقة جريمة عنف مسلطة على المرأة. وتندر الإحصائيات الدقيقة عن جرائم الاغتصاب في مصر.. ففي حالات عديدة، ترفض المرأة المغتصبة إبلاغ البوليس خوفاً من الفضيحة.. أما بيانات البوليس ذاتها، فهي غامضة حيث لاتفرد سجلات مخصصة لجريمة الاغتصاب، بل يتم تصنيف تلك الجريمة تحت أنواع من جرائم العنف المختلفة. ووفقاً لتحقيق في جريدة الأهرام عن ظاهرة الاغتصاب في مصر عام ١٩٨٥ وقعت ٧٤٦ جريمة خلال خمس سنوات في مدينتي القاهرة والإسكندرية. ولكن يجب ملاحظة أن العدد المعلن لهذه الجرائم لايعتبر الرقم الحقيقي؛ لأنه ــ كما رأينا ـ لايتم التبليغ عن معظم جرائم الاغتصاب(٨).

إلا أنه ــ من المؤسف ــ أن الموقف القانوني يمكن للمغتصب الإفلات من جريمته، إذا ما قبل أن يتزوج من الفتاة المغتصبة. وتصل عقوبة جريمة الاغتصاب المصحوبة بالخطف إلى الإعدام... إلا أن هذه العقوبة تسقط من فورها، حالما اقترن المغتصب بالضحية... وهذا الموقف القانوني يعكس النظرة إلى جريمة الاغتصاب أساساً، على أنها جريمة شرف خاصة بالرجال؛ حيث إنه من المهم التسليم بشرف الرجل، حتى لو تم ذلك على حساب زواج الضحية من المعتدي عليها.

ثالثاً) جرائم ضرب الزوجات:

لاتوجد غير دراسة واحدة تعرضت لظاهرة ضرب الزوجات في مصر، ولاتوجد أية إحصائيات عن مدى اتساع الظاهرة أو انتشارها. وتشير الدكتورة ملك زعلوك في دراستها عن ضرب الزوجات، إلى أنه طبقاً لتقارير الأمن، فإن تلك الظاهرة منتشرة ولاتقتصر على طبقة معينة، بل تتخلل جميع الطبقات... وفي العادة، يحاول رجال البوليس والقضاء القيام بعملية صلح بين الأزواج في حالة تقدم إحدى الزوجات بالتبليغ عن حوادث اعتداء من الزوج والتي تصل عقوبتها إلى عدة سنوات من الحبس ... إذا أصرت المبلغة على عدم المصالحة، والتبليغ عن الزوج، عادة، ماترفع بعدها قضية أمام المحاكم إذا كانت مصرة بالذات على

الطلاق . . فقضية الضرب سبب من أسباب الطلاق للضرر بالنسبة إلى الزوجة[9].

وعلى الرغم من أن عقـوبة ضرب الزوجات تصل إلـى حبس الزوج، إلا أنه من النادر أن تصدر عـقوبة الحبس ضد الأزواج. . ذلك أن كثـيراً من رجال القـضاء يرون أن هناك مـبرراً لضرب الزوجة، حـيث يعتقد كـثير من رجال القـضاء ورجال البوليس في أن السـبب المباشر لضرب الزوجة هى الزوجـة نفسها، التي استفـزت زوجها بسلوكها المنحرف أو غـير السوي، على القيـام بضربهـا، وفي بحث الدكتورة مـلك زعلوك السابق الإشارة إليـه يرى رئيس لجنة قضـائية أن الـذنب الرئيس في حالات ضـرب الزوجات هي الزوجـة التي قد تكون ضـايقت الزوج بمطالبها الكثـيرة أو بسلوكها المنحرف. . . ويرى نفس الشخص أن حـركات تحرير المرأة مسـئولة عن شيوع ضـرب الزوجات. . فإن الزوجات تحت تـأثير تلك الحركات يتـمردن على الزوج، ويخرجن عن طاعـته، وبالتالي فهن يسـتحققن التـأديب على يد الزوج، إن كان هذا التأديب عن طريق الضرب المبرح. .

تدل الصـور السابقـة عن العنف المسلـط على المرأة، على الصـورة التقليـدية التي يتـبناها المجتمع عن المرأة، أي أن المرأة عورة وضعيفـة، وبالتالي يجب حماية شرف أسرتها عن طريق عملية الختـان. . . ويرى ــ أيضاً ــ أن على المرأة الطاعة لزوجها، وبالتـالي يتعامل مع ظاهرة ضـرب الزوجات على أنهـا ليسـت بجريمة؛ فـمن حق الرجل تأديب زوجـته. . أمـا عمليـة الاغتصاب، فكثيراً ما يرى المجتمع أنها جريمة جنسية، وليست جريمة عنف، وبما أن الشائع أن الرجل لايستطيع التحكم في غرائزه، فعادة ما يحكم المجتمع على المرأة المغتصبة، بأنها السبب فى الجريمة، وأنهـا قامت باسـتثارة غـريزة الرجل عن طريق سلوكها المـنحرف، أو عن طريق ملبسها غـير المحتشم،وبالتالى إذا تمت عمليـة الاغتصاب من فتاة وسـترها المغتصب بالزواج، تسقط عنه تهـمة الاغتصاب، ويصـبح حراً طليقاً، حـتى لو طلق المغتصب الضحـية في اليوم التالي، لعـقد القـران. . فالمهم في هذه الحـالة هو حماية شـرف أب أو أخ الضحـية، وليس حماية الضحية نفسها، والقصاص من الجاني عليها.

٥ ـ الحضور في الحياة العامة:

أثرت الصورة التقليدية عن المرأة (أي ضـعف المرأة وتبعيتها للرجل على مسـاهمتها في الحيـاة العامة، وخـاصة في مجـال المشاركـة السياسـية في السلطات المختلـفة، وفي تقلد مناصب القيادة أو صنع القرار. . وتـعد الأمية المنتشرة في وسط النساء ونسب مـساهمتهن الضئيلة في سـوق العمل الرسمي، من العوامل المساعـدة التي قللت من اندماج النساء في الحياة العامة.

هذا، ولقد حصلت المرأة المصرية على المساواة في الحقوق السياسية سنة ١٩٥٦، ولقد نص

الدستور المصري على مساواة المرأة بالرجل في ميادين الحياة السياسية والاجتماعية، وحقها في التصويت في الانتخابات والترشيح لعضوية الهيئات السياسية والتشريعية، وعضوية المجالس المحلية. . هذا، ولقد تم ثعيين وزيرة في مجلس الوزراء منذ الستينيات، وأخيراً تم تعيين وزيرتين في التشكيل الوزاري الأخير لسنة ١٩٩٣. . وفيما يلي تفصيل بمشاركة المرأة في السلطة، وفي اتخاذ القرار.

أ ـ المشاركة في البرلمان والمجالس العامة:

تراوحت بشدة نسبة مشاركة المرأة في البرلمان في مصر (مجلس الشعب ومجلس الشورى) منذ أوائل الثمانينيات وإلى الآن. . . ويرجع هذا التفاوت الكبير في نسب المشاركة إلى صدور القانون رقم ٣٨ لسنة ١٩٧٢، المعدل بقانون ٢١ لسنة ١٩٧٩، والذي خصص ثلاثين مقعداً في عضوية مجلس الشعب للمرأة، وقد تزيد تلك المقاعد حسب نتيجة الانتخابات . .

إلا أنه في سنة ١٩٨٤، صدر القرار رقم ٢٩٣، في شأن مجلس الشعب، حسب المادة (٢٤) بإلغاء المقاعد المخصصة للمرأة على أن ترشح نفسها في الانتخابات، دون ضمان مقاعد لها. . ولقد نتج عن ذلك انخفاض نسب مشاركة المرأة في مجلس الشعب، من حوالي ٩٪ سنة ١٩٧٩، إلى ٢٪ لاغير سنة ١٩٩٢، على أن تمثيل المرأة في مجلس الشورى، قد ارتفع من ٣,٣٪ سنة ١٩٨٠، إلى ٤,٧٪ سنة ١٩٩٢، إلا أنه من الملاحظ أن جميع المشاركات في مجلس الشورى في سنة ١٩٩٢ من المعينات من قبل الحكومة، ولسن من الأعضاء المنتخبين(١٠).

ب- المشاركة في الوظائف العليا بالحكومة:

دخلت المرأة المصرية بكثافة إلى مجال العمل الحكومي؛ حيث تتوافر فرص المساواة في الحقوق والواجبات بطريقة أفضل، مما هى متاحة في القطاع الخاص. . هذا، ولقد بلغت نسبة النساء العاملات في القطاع الحكومي إلى إجمالي العاملين ١٤,٤٪ في سنة ١٩٨٠، و٣٠٪ في سنة ١٩٩٢. . وعلى الرغم من ذلك، يعد تمثيل المرأة في الوظائف العليا، تمثيلاً ضئيلاً، لم يتعدَ ٥,٧٪ لسنة ١٩٨٠ و١١,٨٪ لسنة ١٩٩٢ من إجمالي شاغلي الوظائف العليا، (وكيل أول، وكيل وزارة، ومدير عام)(١١).

وتعد نسبة المشاركة للمرأة في الوظائف القيادية في الحكومة أحسن بكثير من نسبة مشاركتها في القطاع العام؛ حيث تصل نسبة تلك المشاركة إلى ٧,٨٪ فقط لاغير، من مجموع العاملين في تلك الوظائف، وذلك في سنة ١٩٩٢(١٢).

ج ـ المشاركة في الشئون الخارجية ٠العلاقات الدولية):

دخلت المرأة المصرية مجال الشئون الخارجية منذ الستينيات، وتدرجت في الوظائف حتى وصلت إلى مرتبة السفير. . هذا، ولقد بلغ عدد الدبلوماسيات العاملات بوزارة الخارجية حتى ١٩٩٣/١٢/٣١، في كل من الداخل والخارج، ١٢٣ دبلوماسية في الدرجات كافة من ملحق وحتى سفير؛ وذلك من مجموع العاملين في هذا المجال، والذي يبلغ عددهم ٩٢٩ عضواً دبلوماسياً، أي بنسبة ١٤٪. . هذا ولقد بلغ عدد الدبلوماسيات اللاتي تشغلن وظائف عليا أربعاً لاغير، (سفير ترأس البعثة الدبلوماسية في طوكيو،وزير مفوض بلقب سفير ترأس البعثة في براغ، وزير مفوض بلقب سفير ترأس البعثة في الجابون، وزير مفوض ترأس مكتب برلين)، كما ترأس البعثة في بريتوريا حالياً، وبصفة مؤقتة، دبلوماسية بدرجة مستشارة[١٣].

د- المشاركة في المثليات المحلية والوطنية:

على الرغم من أنه حتى الآن لم تتمكن المرأة المصرية من الوصول إلى مناصب القضاء، إلا أن رئاسة اللجنة التشريعية في مجلس الشعب، في دورته الأخيرة، موكولة إلى سيدة، كما أنه على الرغم من أن المرأة المصرية لم تتولَّ بعد منصب محافظ أو رئيس بلدية، إلا أنها تشارك في المجالس المحلية على مستوى المحافظات والمراكز والمدن والأحياء والقرى. . ولقد تراوحت مشاركة المرأة في المجالس المحلية بصورة شديدة في الثمانينيات. ذلك أنه قد تم في سنة ١٩٨٤ إلغاء القانون المحلي رقم ٢٣ لسنة ١٩٧٩، بشأن تخصيص مقاعد للمرأة في كل من المجالس الشعبية والمحلية ومجالس المدينة والأحياء والقرى. وتتراوح نسبتها مابين ١٠٪ إلى ٢٠٪ من الأعضاء، ومن ثم انخفض إجمالي مشاركة المرأة في هذه المجالس من ١١,٢٪ سنة ١٩٧٩، إلى ١,٢٪ لاغير سنة ١٩٩٢. . هذا مع ملاحظة الانخفاض الشديد في مشاركة المرأة في مجالس القري، حيث انخفضت نسبة المشاركة من ٦,٢٪ في سنة ١٩٧٩ إلى نصف الواحد من المائة، فقط لاغير، في سنة ١٩٩٢[١٤].

هـ- كبار العاملين في حقول الإدارة:

وعلى الرغم من عدم توافر بيانات مفصلة عن كبار العاملين في حقول الإدارة في قوة العمل الوطنية، إلا أن الإحصائيات المتوفرة عن فئة المديرين في الإحصائيات القومية تشير إلى ارتفاع مشاركة المرأة في هذه الفئة من ١١٪ سنة ١٩٧٦ إلى حوالي ٢٠٪ في سنة١٩٨٨[١٥].

و- أصحاب وأرباب مؤسسات العمل:

تبرز الإحصائيات الرسمية للقوة العاملة في مصر، تنامي فئة أصحاب الأعمال من النساء. وعلى الرغم من أن تلك الإحصائيات لاتفرق بين أصحاب مؤسسات العمل الكبيرة والصغيرة،

إلا أن الاتجاه العام، يشير إلى ارتفاع مشاركة النساء بصورة كبيرة في الفترة الأخيرة؛ حيث وصلت نسبة النساء من أصحاب العمل واللاتي يستخدمن عمالاً إلى ١٧٪ في سنة ١٩٨٨[١٦].

٦ـ صورة المرأة في وسائل الإعلام والكتب المدرسية:

تدل الدراسات التي تمت حول صورة المرأة في وسائل الإعلام المختلفة من إذاعة وتليفزيون وجرائد ومجلات وكتب دينية وكتب مدرسية إلى أن وسائل الاعلام كلها ما زالت تؤكد على الصورة التقليدية للمرأة في المجتمع المصري، وتتجاهل عن عمد الأدوار غير التقليدية التي تضطلع بها المرأة المصرية.

وتكرس وسائل الإعلام المختلفة الأدوار التقليدية (أي دور الزوجة والأم) في داخل الأسرة وفي المجتمع، وتصورها على أنها أدوارٌ أساسية، وتعد العمل الرئيس للمرأة.. كما تكرس وسائل الإعلام بعض الصفات التي ترى أنها إيجابية من جانب المرأة، مثل التضحية والوفاء والثقة والحب والتعاون.. وأن على النساء أن يتوقعن من أزواجهن الدعم المادي والحب والوفاء والاهتمام..

وتحرص وسائل الإعلام، على أن المهام الرئيسة هي الولادة ورعاية الأطفال، الاعتناء بالمنزل وبالنفس، وسلوك خاضع تجاه الزوج مهما اختلفت الدرجة العلمية أو المكانة الاجتماعية للمرأة.. ويتم تصوير الخلافات الأسرية في وسائل الإعلام على أنها عادة ما تكون نتيجة لعمل المرأة خارج المنزل، وتمرد الزوجة العاملة التي لاتستطيع أن تقبل طاعة الزوج، أو بسبب الخيانة الزوجية، أو بسبب تضارب واجبات الزوجة بين مهامها الأسرية ومهام العمل خارج المنزل[١٧].

٧ـ دور المرأة في سياسات التنظيم العائلي:

تعد المرأة هي الهدف الأساسي من سياسات التنظيم العائلي في مصر.. إلا أن المرأة المصرية في العادة. وكما أشرنا من قبل، تكتسب مكانتها الاجتماعية من خلال أدوارها كزوجة وأم.. وبالتالي أصبح على سياسات التنظيم العائلي، مهمة إقناع المرأة بالحد من النسل عن طريق إقناعها بأن هذا الحد من النسل، سيؤدي إلى الارتفاع بمستوى صحتها، وبمستوى العائلة الاقتصادي والاجتماعي..

ولقد أدت سياسات التنظيم العائلي على مدى الثلاثين عاماً الماضية، إلى تخفيض معدلات الخصوبة؛ حيث انخفضت معدلات الخصوبة العامة من ٥,٢٨ طفلاً لكل امرأة في الفترة العمرية (١٥ ـ ٤٩ سنة) سنة ١٩٨٠، إلى ٤,٥٨ سنة ١٩٨٤، إلى ٤,٤٠ سنة ١٩٨٨، وأخيراً إلى ٣,٩٣ سنة ١٩٩٢.. كما زادت نسبة استخدام النساء (١٥ ـ ٤٩ سنة) لموانع

الحمل من ٢٤,٢٪ فقط سنة ١٩٨٠، إلى ٣٠,٣٪ سنة ١٩٨٤، إلى ٣٧,٨ ٪سنة ١٩٨٨، إلى ٤٧,١٪ سنة ١٩٩٢[١٨].

وعلى الرغم من هذا الانخفاض، إلا أن مستويات الخصوبة مازالت مرتفعة وخاصة في الريف. فعلى حين بلغت معدلات الخصوبة الكلية في سنة ١٩٩١، ٤,٥٥ فلقد سجلت المحافظات الحضرية معدلاً لايزيد عن ٢,٩٤، وبلغ المعدل لحضر الوجه البحري ٣,٤٦، ولحضر الوجه القبلي ٣,٨٦، ولريف الوجه البحري ٤,٨٨، بينما قفز هذا المعدل إلى ٦,٧١ بالنسبة إلى ريف الوجه القبلي؛ حيث مازالت العادات والتقاليد مؤثرة بدرجة كبيرة[١٩].

وتتأثر صحة المرأة بدورها الإيجابي، فإن تكرار الحمل والولادة، خاصة في البيئات الفقيرة، يؤثر تأثيراً بالغاً على صحة المرأة، خاصة إذا لم تتوافر الخدمات الصحية لرعاية صحة الأم في تلك الفترة الحرجة.. ويعد مؤشر معدل الوفيات للأمهات أثناء الحمل والولادة لكل ١٠٠ ألف مولود حي، من المؤشرات الرئيسة لقياس صحة الأم.. هذا وتدل النتائج الأولية للمسح القومى الشامل لوفيات الأمهات في مصر، والذي أجري في ١٩٩٢/ ١٩٩٣ إلى أن مستوى وفيات الأمهات، أثناء الحمل، يصل إلى ١٨٤ لكل ١٠٠ ألف مولود حي، ويعد هذا المعدل مرتفعاً للغاية، خاصة بالنسبة إلى توافر الخدمات الصحية حالياً.. على أننا نلاحظ ـ أيضاً ـ أن نسبة كبيرة من الولادات في مصر تتم بالمنازل (حوالي ٧٠٪ من الحالات).. مما يؤثر على مدى لجوء الأم إلى أجهزة الرعاية الصحية، أثناء الحمل والولادة.

كما يؤثر الواقع الصحي للمرأة في مصر، وارتفاع وتكرار عدد مرات الحمل والولادة وضعف المستوى المعيشي، على مستوى تغذية النساء، خاصة النساء في مرحلة الخصوبة، أي في الفترة العمرية (١٥ ـ ٤٩ سنة).. ولاتتوافر كثير من البيانات التفصيلية في هذا المجال، إلا أن معهد التغذية القومي، كان قد قام بإجراء مسح في سنة ١٩٧٨، تبين منه أن حوالي ٢٢,٤٪ من النساء في فترة الخصوبة يعانين من الأنيميا الناتجة عن فقر الدم.. وتصل تلك النسبة إلى ٢٥,٣٪ من النساء المرضعات، و ٢٢,١٪ من النساء الحوامل، و ١٧٪ للنساء غير الحوامل.. كما تختلف تلك النسبة حسب مكان الإقامة، فتبلغ في الحضر ٢٠,٥٪، بينما تصل في الريف إلى ٢٥,٦٪ .

ولاتتعدى نسبة الولادات التي تتم على يد شخص مدرب (أي طبيب)، ٣٣,٥٪ هذا ولقد بلغت الولادات بالمنازل في عام ١٩٩٢ ٦٩,٨٪، وفي المستشفيات ٢٢,٩٪، وعلى يد الداية ٥٧,٩٪[٢٠].

تدل البيانات السابقة، على أن المرأة المصرية مازالت تتمسك بأدوار الأمومة على الرغم من

وجود سياسات للتنظيم العائلي منذ ثلاثين عاماً.. ذلك أنه لكي تنجح سياسات التنظيم العائلي، يجب أن تعتمد النساء على أدوار أخرى؛ لكسب المكانة الاجتماعية غير أدوار الزواج والأمومة، مما يستدعي العمل على تغيير العادات والتقاليد والقوانين التي مازالت تكرس تلك الأدوار التقليدية.

٨ ـ تواجد المرأة في الجمعيات المهنية كالنقابات والثقافية والإنسانية إلخ...

لاتوجد بيانات متاحة حول تواجد المرأة في الجمعيات المهنية والثقافية والإنسانية إلخ. إلا أنه من المعروف أن المرأة تتواجد بتلك الجمعيات والنقابات، خاصة إذا ما كان الانضمام للجمعية أو النقابة من مستلزمات مزاولة المهنة، مثل نقابات الأطباء والصيادلة وطب الأسنان والهندسة والتجارة والصحفيين والمحامين إلخ..

على أنه من الملاحظ، أنه مع تواجد المرأة في مثل تلك الجمعيات والنقابات، قلّما تقلدت المرأة رئاسة النقابة، إلا في حالات محددة مثل نقابة التمريض والتي تمثل النساء جل أعضائها.. وتعتبر مساهمة النساء محدودة جداً، سواء في عمليات الانتخاب أو عمليات اتخاذ القرار.. ولايختلف نمط مشاركة المرأة في تلك الجمعيات والنقابات، عن نمط مشاركتها في الحياة العامة، والتي أشرنا إليه من قبل.

ثالثاً) الحركة النسائية المصرية

تعد الحركة النسائية المصرية من أقدم الحركات النسائية في العالم العربي، هذا ولقد بدأت إرهاصات وجود حركة نسائية مصرية بكتابات قاسم أمين، ومن أهمها كتاب "تحرير المرأة" الذي صدر في أواخر القرن الماضي (١٨٩٩)؛ حيث هاجم قاسم أمين استخدام الحجاب وعزل المرأة المصرية عن المجال العام، وسجنها في إطار منزل لاتغادره، وعدم تعليمها وتسليحها بالمعرفة.. ولقد برر قاسم أمين دعوته إلى تحرير المرأة في مصر بمعيار تقليدي، ألا وهو أن تحريرها سيجعلها تمارس أدوارها التقليدية كزوجة وأم بطريقة أفضل؛ مما يعد مكسباً للمجتمع بأكمله.

هذا، ولقد ولدت الحركة النسائية المصرية، في خضم الحركة الوطنية التي قامت في مصر في إطار الثورة الشعبية لسنة ١٩١٩ والمطالبة بتحرير مصر من رقبة الاستعمار البريطاني.. فلقد خرجت النساء إلى المظاهرات في الشوارع والمطالبة بالاستقلال وقامت قيادات الحركة النسائية بخلع الحجاب دليلاً على تحررهن ومشاركتهن في المطالبة باستقلال الوطن..

ولقد تلخصت مطالب الحركة النسائية في بدايتها في تعليم المرأة وتمكينها من العمل

وتحسين وضعها القانوني خاصة في مجال الأحوال الشخصية وفي رفع الحجاب عنها. .هذا ولقد تقدمت ملك حفني ناصف إلى أول مجلس نواب في مصر في سنة ١٩١١ بعشرة مطالب لتحرير المرأة. . وتركزت تلك المطالب حول التعليم الابتدائي الإجباري لكل من الذكور والإناث، وتحسين قوانين الأحوال الشخصية، وخاصة ما يتعلق بتقييد حق تعدد الزوجات وحق الطلاق الفوري الممنوح للرجل، ولقد رفض مجلس النواب جميع تلك المطالب في ذلك الحين، إلا أن تلك المطالب كونت القاعدة الأولى لمطالب الحركة النسائية التي تكونت في العشرينيات من هذا القرن.

ويقسم الباحث (إيرل سوليفان)(٢١). الحركة النسائية المصرية إلى عدة مراحل، وهي:

أـ المرحلة من سنة ١٩٠٠ إلى سنة ١٩٢٣، حيث بدأت بعض الأصوات في المناداة بتحرير المرأة وحيث بدأ جدال واسع مع أو ضد هذا التحرير. ولقد دافع المعارضون والمؤيدون من كل من النساء والرجال عن وجهة نظرهم في إطار من الشريعة الإسلامية، ومحاولات لتحديث المجتمع المصري. . . ولقد استمرت محاولات تحرير المرأة فيما بعد، في نفس إطار تأكيدها عن طريق التمسك بالشريعة والدعوة إلى التنمية الاقتصادية ـ الاجتماعية. . ولم تتغير تلك الأطروحات حتى الوقت الحاضر.

ب ـ المرحلة من سنة ١٩٢٣ وإلى سنة ١٩٣٥، ولقد بدأت تلك المرحلة في سنة ١٩٢٣ بتأسيس الاتحاد النسائي المصري وانتهت في سنة ١٩٣٥ ببلورة برنامج كامل للحركة النسائية المصرية. . وفي سبيل بلورة هذا البرنامج قامت النساء المصريات بعمليات تنظيمية. وفي سبيل تحديد الموضوعات، تم الخروج في مظاهرات للمطالبة بحقوق المرأة، وقامت النساء بإلقاء المحاضرات العامة لحشد الرأي العام، كما قامت كثير من النساء بتأسيس جمعيات تطوعية لخدمة التنمية. . . وفي هذه الفترة أيضاً، استطاعت بعض النساء السفر إلى الخارج لمواصلة التعليم، وتم تأسيس عدد من المدارس للإناث. .

وتوجت تلك الجهود بقبول الجامعة المصرية التحاق الإناث بها وذلك في عام ١٩٢٨. . ولقد قادت تلك الحركة في تلك الفترة كوكبة من النساء على رأسهن هدى شعراوي وسيزا نبراوي. . ولقد أكدت كل من هدى شعراوي وسيزا نبراوي على عدم إمكان الفصل بين الحركة النسائية والحركة الوطنية المشتعلة في مصر ذلك الحين.

ج ـ المرحلة من سنة ١٩٣٥ إلى ١٩٥٢، ركزت الحركة النسائية في تلك المرحلة على المطالبة بحقوق النساء ولأول مرة، في تاريخها، تتبني الحركة النسائية المطالبة بحقوق متساوية للجنسين من حيث المشاركة السياسية. . على أن الجهود التطوعية قد استمرت ــ أيضاً ــ في تلك الفترة بالإضافة إلى تكثيف الدور السياسي للحركة النسائية. .وفي هذه

الأثناء، ظهرت تجمعات نسائية تركز على الدور السياسي الصرف، خاصة بعد وفاة هدى شعراوي في عام ١٩٤٧.

وبعد انتصار التيار السياسي في تلك الفترة، تتويجاً لجهود التيار السياسي في الحركة النسائية المصرية في تزعم الحركة وذلك في منافسة مع التيار الإصلاحي الذي اكتفى بإنشاء الجمعيات الخيرية والعمل على رفع مستوى معيشة المواطنين من خلال برامج محو الأمية أو تحسين الصحة.. وتركزت مطالب التيار السياسي في إعطاء المرأة حقوقها السياسية وفي تغيير قوانين الأحوال الشخصية، خاصة القوانين الخاصة بالزواج والطلاق وحضانة الأطفال.. ولقد أدى نجاح هذا التيار السياسي إلى تبني كل الحركة النسائية بطرفيها السياسي والإصلاحي، لتلك المطالب الأخيرة التي أصبحت جزءاً لايتجزأ من برنامج الحركة النسائية المصرية، منذ ذلك الوقت وحتى الآن.

د ـ المرحلة من سنة ١٩٥٦ إلى ١٩٧٩: أدت ثورة يوليو ١٩٥٢ إلى تغيير معالم الحياة الاجتماعية والسياسية في مصر.. وبدأت تلك الفترة من حياة الحركة النسائية المصرية بإعطاء المرأة حقوقها السياسية سنة ١٩٥٦. وتم تنشيط دور المرأة في الحياة العامة بانخراطها الواسع في مجالات التعليم والعمل ووصولها إلى بعض المناصب العليا.. إلا أن المؤسسات النسائية المستقلة تم استيعابها في الستينيات في تنظيم الاتحاد الاشتراكي، مما أضعف من فعاليات الحركة النسائية المستقلة.. كما أن كثيراً من الجهود التطوعية في خدمة المجتمع التي قامت بها النساء في الفترة السابقة، قد ذابت في إطار توسع الدولة في تقديم الخدمات الاجتماعية.. ولقد انتهت تلك الفترة في سنة ١٩٧٩، بنجاح الحركة النسائية في تغيير بنود قانون الأحوال الشخصية في صالح المرأة.

هـ ـ الفترة من ١٩٧٩ إلى الآن.. وتتميز تلك الفترة بالهجوم من بعض القوى السياسية الإسلامية على مكاسب وحقوق المرأة ومحاولة الرجوع إلى الوراء.. وتكافح الحركة النسائية المصرية في الفترة الحالية في الحفاظ على مكتسباتها من الضياع..

وعلى الرغم من نجاح إيرل سوليفان في التأريخ للحركة النسائية المصرية، إلا أننا نرى أنه قد أهمل دور الدولة في التأثير على الحركة النسائية المصرية.. ففي فترة الستينيات، تبنت الدولة معظم مطالب الحركة النسائية في الفترة السابقة وساندتها، إلا فيما يخص تعديل قوانين الأحوال الشخصية.. وعلى الرغم من أن أنور السادات قد عدل بعض القوانين تعديلاً طفيفاً، لايتفق مع مطالب الحركة النسائية في عام ١٩٧٩، إلا أنه قام في ذات الوقت بإلغاء الاتحاد النسائي المصري، والذي أسس منذ سنة ١٩٢٣.. وكان الغرض من ذلك، التخفيف من حملة الاعتراض العارمة التي قامت بها

القوى الدينية ضد التعديلات التي حدثت في قوانين الأحوال الشخصية لسنة ١٩٧٩..

هذا ولقد نجحت تلك القوى من خلال وجودها المكثف في البرلمان في إلغاء تعديلات سنة ١٩٧٩، وذلك في سنة ١٩٨٥.. إلا أن الحركة النسائية المصرية بضغوط شديدة على الدولة، قد نجحت في إعادة بعض تلك التعديلات، وذلك في وقت لاحق من ذات السنة، وعن طريق تقديمها إلى مجلس الشعب، والموافقة عليها. .هذا ولقد ظهرت خلال السنوات الجديدة، بعض التجمعات النشطة والمطالبة لأول مرة بحقوق متساوية للمرأة في كل المجالات.. وتصل تلك المطالب إلى تعديل كامل لقوانين الأحوال الشخصية وقوانين الإرث إلخ... وتحاول تلك التجمعات عن طريق البحوث والعمل الميداني إرساء تقاليد جديدة للحركة النسائية المصرية، بعيداً عن الممارسات التي ميزت تلك الحركة منذ بدايات نشأتها وحتى الآن.. إلا أن تلك التجمعات الجديدة، وعلى الرغم من نشاطها مازالت صغيرة وغير مؤثرة في التيار العام للحركة النسائية المصرية بطابعها الإصلاحي العام.

رابعاً) أهمية التنظيمات غير الحكومية وحضور المرأة فيها:

تلعب التنظيمات الأهلية في مصر دوراً كبيراً في مجالات الرعاية الاجتماعية، وتنمية المجتمع. هذا ولقد بلغ عدد الجمعيات الأهلية في وزارة الشئون الاجتماعية حتى ١٩٩١/٦/٣٠، ١٣٢٣٩جمعية، منها ٩٢٠٧ جمعية، بنسبة ٦٩,٦٪ تعمل في الحضر، و٣٥١٢ جمعية بنسبة ٢٦,٥٪ تعمل في الريف و٥٢٠ جمعية بنسبة ٣,٨٪ تعمل في المناطق الصحراوية المستحدثة(٢٢).

وعلى الرغم من تعدد مجالات الأنشطة التي تقوم بها الجمعيات الأهلية، إلا أنها تصنف حسب معايير وزارة الشئون الاجتماعية إلى نوعين فقط، وهي جمعيات الرعاية (٧٤٪، من كل الجمعيات)، وجمعيات التنمية وتساهم في جهود التنمية المحلية(٢٣).

وتقوم الجمعيات الأهلية بدور بارز في مجال الخدمة الصحية؛ حيث تقوم كثير من الجمعيات بدور نشط في مجال الرعاية الصحية والعلاجية والوقائية،وفي مجال التعليم؛ حيث يقوم عدد من الجمعيات بنشاط بارز في مجال محو الأمية، وفي مجال مشاريع البنية الأساسية. وتقوم الجمعيات في هذا المجال بنشاط كثيف في تنفيذ مشاريع البنية الأساسية؛ مثل شبكات بسيطة لمياه الشرب والصرف الصحي ورصف الطرق. تقوم بعض الجمعيات بنشاط بارز في مجالات الإقراض للمستفيدين، خاصة في الريف؛ للقيام مشاريع مدرة للدخل؛ وذلك في سبيل رفع مستوى المعيشة للفقراء.

وعلى الرغم من مشاركة المرأة الفعالة في تلك الجمعيات الأهلية، والدور البارز الذي

قامت به الحركة النسائية المصرية في إرساء العديد من الجمعيات الأهلية، إلا أن الحديث عن دور المرأة في العمل الأهلي يواجه بعدد من المشكلات:

أولاً: لايوجد نشاط محدد في الأنشطة التي حددتها وزارة الشئون الاجتماعية للجمعيات يختص بالأنشطة النسائية. وتصنف الجمعيات النسائية الموجودة تحت مصنف جمعيات الرعاية أو جمعيات التنمية.

ثانياً: جرى التقليد على اعتبار الجمعية نسائية، إذا ماكانت ترأسها سيدة، وإذا كان كل أعضاء مجلس إدارتها من النساء.. وفي هذا المجال نستطيع حصر ٢٠٠ جمعية ترأسها نساء من مجموع الجمعيات الموجودة، إلا أن نشاط تلك الجمعيات لايكون موجهاً للمرأة بصفة خاصة.

هذا، وعلى الرغم من مساهمة المرأة المصرية في الجمعيات الأهلية منذ زمن طويل، إلا أن نسبة مشاركتها في تلك الجمعيات (نسبة العضوية)، لاتزيد عن ٢٢,٤٪، وتصل نسبة النساء في عضوية مجالس إدارات الجمعيات الأهلية، إلى ١٨,٨٪ فقط لاغير(٢٤).

ويلاحظ أن الأنشطة التي تقدمها الجمعيات الأهلية لفئات النساء، ترتبط بشكل واضح بالأدوار التقليدية للمرأة كزوجة وربة منزل، وتدور حول الأنشطة المنزلية أو التقليدية، مثل التطريز والحياكة أو مجالات الرعاية الاجتماعية.

على أنه في السنوات الأخيرة، قد ظهرت مجموعة من التنظيمات النسائية والتي تعمل كجمعيات أهلية، تقوم بأنشطة عديدة في مجالات توعية المرأة بحقوقها القانونية، وتقوم بتقديم القروض للنساء في الريف والأحياء الفقيرة في المدن (خاصة النساء العائلات لأسرهن)؛ لتمكينهن من العمل في المشروعات والصناعات الصغيرة.. وتتخصص بعض تلك الجمعيات في مجال البحوث، حول وضع ومشاكل المرأة في مصر، وتلعب دوراً كبيراً في مجال التوعية والتثقيف والدعاية لحقوق المرأة..

خاتمة

تؤكد تلك الورقة على استمرار وجود فجوات نوعية كبيرة بين الذكور والإناث، في مصر، وأن الحركة النسائية المصرية على الرغم من تاريخها الطويل، والإنجازات التي قامت بها، مازالت قاصرة عن تحقيق مطالب المساواة للمرأة المصرية..

ولكي تتحقق المساواة للمرأة المصرية، يجب على الحركة النسائية المصرية إعادة البحث في مسلماتها وقضاياها والعمل بصورة نشطة على تحقيق مطالب المساواة، في إطار فكري علماني، يؤمن بحقوق الإنسان والدفاع عن حق المساواة..

إن التناقض الحالي في التشريعات والممارسات الاجتماعية قد أدى إلى ازدواجية واضحة في حقوق المرأة. فعلى حين تتمتع المرأة بحقوق المساواة في بعض المجالات العامة، إلا أنها ترزح تحت عبء التشريعات المنافية للمساواة، خاصة في مجالات تشريعات الأحوال الشخصية والإرث والجنسية. . . إلخ

ولقد أدى هذا التناقض إلى استمرار الأدوار التقليدية، لكل من الجنسين، والتي لاتعترف بالمساواة بين المرأة والرجل؛ مما يعد عقبة كبرى في سبيل تحرير المرأة وتحرير المجتمع ككل ■

□ □ □

الهوامش

١ـ الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء: التعداد العام لـلسكان سنة ١٩٨٦، الأمية في مصر: نظرة مستقبلية. سنة ١٩٩٠.

٢ـ الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء: التعداد العام للسكان سنة ١٩٨٦.

٣ـ الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء: التعداد العام للسكان سنة ١٩٧٦، وسنة ١٩٨٦.

٣ـ الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء: الطفل المصري ١٩٨٨، نادر فرجاني: تقييم الإنجاز في تعليم المرأة في مصر. القاهرة. المشكاة. أكتوبر ١٩٩٣.

٤ـ الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء: الكتاب الاحصائي السنوي، ١٩٩٢

٥ـ نادية رمسيس فرح: "المرأة في الصناعة العوبية" ورقة مقدمة إلى المؤتمر الإقليمي عن التحديات الاقتصادية ـ الاجتماعية في التسعينات: مساهمة المرأة العربية في التنمية. القاهرة، ٢٠ ـ ٢٤ مايو ١٩٠، تحت رعاية برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الجامعة العربية، اللجنة الاقتصادية لغرب آسيا التابعة للأمم المتحدة.

٦ـ انظر
Andera B. Rugh Family in Contemporary Egypt. Cairo: American University in Cairo Press, 1988

٧ـ انظر نادية رمسيس فرح وآخرين: حياة المرأة وصحتها. القاهرة: دار سيناء للنشر، ١٩٩١.

٨ـ انظر ملك زعلوك: العنف في الأسرة: حالات ضرب الزوجات في مصر، المجلة الاجتماعية، ١٩٨٩.

٩ـ سجلات مجلس الشعب ومجلس الشورى، جمهورية مصر العربية.

١٠ـ الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة: الإدارة المركزية للمعلومات.

١١ـ انظر المرجع السابق.

١٢ـ وزارة الخارجية المصرية: إدارة السلك الدبلوماسي.

١٣ـ إحصائيات الأمانة العامة لوزارة الإدارة المحلية، جمهورية مصر العربية.

١٤ـ الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء: التعداد العام للسكان لسنة ١٩٧٦ وبحث العمالة بالعينة لسنة ١٩٨٨.

١٥ـ الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء:بحث العمالة بالعينة لسنة ١٩٨٨.

١٦ـ انظر على سبيل المثال لا الحصر:
مصطفى سويف وآخرون: صورة المرأة في وسائل الإعلام. القاهرة الستينيات مركز البحوث الجنائية والاجتماعية، ١٩٨٣.

عواطف عبد الرحمن: (الصحافة ودور المرأة في التنمية في الستينيات والسبعينيات) مركز أبحاث الشرق الأوسط. جامعة عين شمس، ١٩٨٠.

١٧ـ المصادر والبيانات:

■ لسنة ١٩٨٠ الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء: المسح المصرى للخصوبة. القاهرة، ١٩٨٠.

■ لسنة ١٩٨٤. المجلس القومي للسكان: مسح الخصوبة لسنة ١٩٨٤.

■ لسنة ١٩٨٨. المجلس القومي للسكان: المسح الديموجرافي والصحي لسنة ١٩٨٨.

■ لسنة ١٩٩٢. بيانات المجلس القومي للسكان، القاهرة.

١٨ـ المركز القومي للسكان وجامعة الدول العربية: مسح حالة الطفل المصري. ١٩٩٢.

١٩ـ بيانات وزارة الصحة، جمهورية مصر العربية.

٢٠ـ انظر

Earl L. Sullivan: Women In Egyptian Public Life. Cairo: American University in Cairo Press, 1987

٢١ـ المجلس القومي للطفولة والأمومة: "المنظمات الأهلية فى مصر"، يناير ١٩٩٤.

٢٢ـ انظر المرجع السابق.

٢٣ـشهيدة الباز: المنظمات الأهلية مصر وإمكانات التطوير، ورقة مقدمة إلى المجلس القومي للطفولة والأمومة، يناير ١٩٩٤.

لا... لا تعودى إلى البيت

عادل أبو زهرة

اندهش السيد رئيس الجمهورية عندما لم يجد امرأة واحدة بين المبدعين المكرمين فى حفل افتتاح أحد المعارض السنوية للكتاب، وتأتى هذه الملحوظة فى الوقت ذاته الذى تنادى فيه أصوات كثيرة بعودة المرأة إلى المنزل، وممارسة مايقولون إنه دورها الطبيعى فى رعاية الأطفال وطهى الطعام وتنظيف المنزل والتزين انتظاراً لعودة زوجها من العمل، تصدر هذه الأصوات عن صحف ومجلات وإذاعات وقنوات تليفزيونية، وحتى بعض أعضاء مجلسى الشعب والشورى، وفى تقديرى أن هذه الأصوات لاتحسن الظن بالمرأة، وتراها أقل من الرجل قدراً وقيمةً، ويصل سوء الظنِ ببعض هذه الأصوات التى تملأ الساحة الآن إلى الدرجة التى لايرون فى المرأة إلا جسداً وعورة ومصدراً للفتنة والغواية، وقنبلة موقوتة معبأة بالعار، والمحزن فى هذا التصور للمرأة أن بعض النساء يؤكدنه بأفعالهن وأقوالهن.

فما بالكم عندما نتحدث نحن عن المرأة مبدعة فى العلوم والفنون وأنشطة أخرى كالسياسة والصناعة والصحافة والتجارة، من أجل هؤلاء الذين ينظرون إلى المرأة على أنها مجرد موضوع وليست ذاتاً، ولايقبلونها خارج هذا النموذج الذى صنعناه لها، هؤلاء الذين عندما نؤكد لهم أن هذا النموذج المألوف للمرأة هو نتاج ثقافة ما وليس قدراً مكتوباً، كما أنه ليس من الظواهر الطبيعية الثابتة يشيحون عنا بوجوههم ويقولون، وهل تريدون أن تغيروا سنن الكون؟. لهؤلاء رجالاً ونساء - كتبت هذا المقال لأعرض فيه بعض الأفكار المتناثرة فى عدد من الدراسات النفسية والاجتماعية والتاريخية.

- ينتج الطفل من تزاوج هرمونات ذكرية وهرمونات أنثوية، وفى حالة تفوق الهرمونات الذكرية يخرج الطفل ذكراً، أما فى حالة تفوق أو سيادة الهرمونات الأنثوية يخرج الطفل أنثى لذلك فبعض الاتجاهات فى العلوم السلوكية تأخذ بفكرة الجنسية الثنائية للشخص الواحد

فالذكر فى داخله عناصر لأنثى لم تكتمل، والأنثى فى داخلها عناصر لذكر لم يكتمل، وعلى جسد كل أنثى علامات ذكرية، كما أن على جسد كل ذكر علامات أنثوية، اى أنه لايوجد ذكر مئه فى المئه أو أنثى مئه فى المئه، وكلاهما (الأنثى والذكر) ينتميان إلى طبيعة بشرية واحدة قابلة للتغير والتطور، فامرأة القرن السادس عشر تختلف عن امرأة القرن التاسع عشر وكلتاهما تختلفان عن امرأة تعيش قرب نهاية القرن العشرين، ولو تصورنا امرأة مصرية عاشت وماتت فى القرن الثامن عشر خرجت من قبرها وشاهدت نساء اليوم يقدن السيارات ويصممن المنازل ويرأسن اجتماعات معظمها من الرجال، لو حدث ذلك، ربما أصيبت مثل هذه المرأة بصدمة قد لايحتملها قلبها فيتوقف عن العمل.

- قبل أكثر من ستة آلاف عام ابتكر الرجال أدوات مثل الرمح والقوس والمطرقة والفأس والسكين، ثم السيف والمحراث والعجلات الحربية، أما النساء فقد ابتكرن الأوعية والأوانى والقدور والأكواب، والمشاعل، والصناديق، وصوامع الغلال، وطواحين الحبوب، والفرن والحظيرة، والمخزن، والصهريج، هذه الأدوات التى ابتكرتها المرأة تطورت فيما بعد إلى السور والردهة، والرواق، والبيت، والقرية. وإذا كان للرجال فضل استئناس الحيوان، فقد كان للنساء فضل اختراع الزراعة التى تمثل واحدة من أعظم الثورات فى تاريخ البشرية، كما كان للنساء الفضل الأكبر فى صناعة الفخار، وصناعة النسيج، وصناعة العصائر والمشروبات المخمرة، بل يمكن القول ــ أيضاً ــ أن الاستقرار هو اختراع نسائى[1].

إن ابتكار الزراعة كان أهم حدث فى تاريخ البشرية حتى حوالى مئتى سنة مضت وهو التاريخ الذى عرف فيه الإنسان الثورة الصناعية، وكان استنبات الحبوب اختراعاً نسائياً كما سبق وذكرنا، ومن المرجح أن ابتكار المرأة للزراعة رفع من شأنها فى المجتمعات الزراعية الأولى، ويؤرخ لابتكار المرأة الزراعة بحوالى ثمانية آلاف سنة قبل الميلاد، وقبل أن يتعلم الإنسان عملية الاستنبات المعقدة كان الناس جميعاً إما صيادين وإما جامعى ثمار. ومن المرجح أن الرجال فى هذه المجتمعات البدائية هم الذين قاموا بأنشطة الصيد، ولأن النساء كن أقل حركة من الرجال لانشغالهن بالحمل والولادة والإرضاع. فعندما كان الرجال يخرجون لصيد الحيوانات المتوحشة، كانت النساء ينشغلن بجمع الحبوب والبذور وثمار الفاكهة والبيض والدرنات، وكان عمل النساء هو الذى يزود الجماعة بالقوت الضرورى، أما عمل الرجال فبالرغم من أنه يحمل قدراً أكبر من المغامرة والإثارة إلا أن عائده لم يكن منتظماً أو مضموناً، وبينما كانت النساء يطورن عملية الزراعة اليدوية فى العصر الحجرى الحديث (٨٠٠٠ ق. م - ٣٠٠٠ ق. م) بأودية أنهار الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وفى أماكن أخرى من الهند والصين كان الرجال يحاولون استئناس الحيوانات المتوحشة، وبدأوا يحتفظون ــ تدريجياً ــ بالحيوانات

فى قطعان يسيطرون عليها ويعودونها على التكاثر وهى أسيرة فى المراعى، وهكذا نجحوا فى استئناس وترويض الأغنام والماعز والأبقار والثيران والخيول. وبحلول عام ٣٠٠٠ ق. م كانت هذه القطعان تشبع حاجات غذائية لجماعات أكبر عدداً وأكثر كثافة. كما اهتدى الرجال إلى استخدام الثيران فى حرث حقول ذات مساحات أكبر من تلك التى كانت النساء تزرعنها بالأيادى، واخترع الرجال ــ فيما بعد ــ المحراث الثقيل واستخدموا الثيران فى جره، وبالتالى ربطوا الحيوان بعالم الزراعة النسائى، وبذلك أصبح فى إمكان الإنسان إنشاء المدينة، أى أن القرية كانت اختراعاً نسائياً بينما المدينة كانت من اختراع الرجال، والمدن كانت ثمرة تزاوج ثقافتين مختلفتين فى العصر الحجرى الحديث، وثقافة الجماعات الزراعية المتأثرة بالروح الأنثوية، وثقافة الرعاة الذكرية. ومن المؤكد أن ثقافة الزراعة الأنثوية كانت أكثر ابتكاراً وأكثر تعقيداً من ثقافة المراعى الذكرية، لأن ثقافة الرعاة لم تتقدم كثيراً عن ثقافة الصيادين فى العصر الحجرى القديم (قبل ٨٠٠٠ ق. م)، وعندما تزاوجت هاتان الثقافتان (الزراعة والرعى) قام الرعاة بنقل حيواناتهم إلى المزارع واستخدموها فى فلاحة الأرض التى استمدت منها النساء مكانتهن المتميزة، وبالتالى بدأت مقاليد الأمور تنتقل إلى الرجال[٢].

إذن لقد احتفظت المرأة بمكانة متميزة ومرموقة لمدة حوالى خمسة آلاف عام من ٨٠٠٠ق.م حتى ٣٠٠٠ ق. م، قبل أن يدخل الرجال بالعالم إلى ثقافة المدن التى سيطروا فيها على أمور الحياة تماماً، وخرجت المرأة ــ تدريجياً ــ من الإسهام فى العملية الإنتاجية، وبدأ الرجل فى إعالتها وتحويلها إلى جزء من ممتلكاته، حيث سيطر الرجال سيطرة شبه تامة على أمور الحياة (حوالى ٢٥٠٠ ق. م) وقبعت المرأة فى البيت لفترات طويلة، وفقدت دورها المتميز فى العملية الإنتاجية، لذا تدهورت قدراتها الابتكارية وأحوالها الأخرى، وبدأت تخرج الأفكار التى تتحدث عن ضعفها واتضاعها ونقصها، وتحولت من شريكة للرجل إلى أداة من أدوات متعته وخدمته، وترتب على ذلك أن حرمت النساء فى كل المدنيات القديمة ــ تقريباً ــ من المكانة التى تمتعن بها فى مجتمع العصر الحجرى الحديث (٨٠٠٠ ق. م - ٣٠٠٠ ق. م) وانحطت مكانتهن بعد أن انزوين فى المنازل إلى مرتبة الممتلكات والخدم. ففى بلاد ما بين النهرين (١٧٥٠ ق. م) كانت المرأة تعد ملكاً لزوجها أو أبيها، وللزوج أن يطلق زوجته وقتما يشاء أو يعدها جارية، بل له الحق أن يرغمها على طاعة الخدم، كما يملك أن يقدمها لدائنيه ضماناً لديونه، وكانت الزوجة تواجه الموت على خيانتها لزوجها، بينما الأزواج الذين يخونون زوجاتهم لايواجهون أى عقاب. وفى الحضارة اليونانية لم يكن للنساء الحق فى الاشتراك فى الاجتماعات العامة أو المشاركة فى مناقشة الأمور العامة، وكان ينظر إليهن مثلما ينظر إلى العبيد والأطفال. وفى الدولة الرومانية، كان ينظر إلى الزوجات والبنات على أنهن من

ممتلكات الزوج أو الأب ولهما حق التصرف فيهن، ولهما عليهن حق الحياة والموت، وينطبق نفسها على المدنيات القديمة فى بلاد الهند والصين واليابان. ففى الهند، كانت النساء يُعزلن فى مؤخرات المنازل داخل غرف خانقة مغلقة النوافذ لايدخلها الضوء أو الهواء حتى لايتمكن رجل آخر من رؤيتهن، وكان عليهن أن ينتحرن إذا مات أزواجهن. وفى الصين، كانت تربط أقدام البنات بأشرطة ضاغطة بإحكام كى تتوقف عن النمو وتبقى صغيرة ناعمة لاتزيد على عشرة سنتيمترات (حتى وإن كانت مشوهة العظام) كى تحظى بإعجاب الرجال. وفى اليابان كان خدم الزوج اليابانى يشغلون الغرف الأمامية من المنزل، فيما تظل النساء فى غرف خلفية حتى لايراهن أحد. وفى عصر الجاهلية العربية، كان الأب يقتل بناته خشية الفقر أو العار، وفى أماكن أخرى من العالم، وحتى وقت قريب فى القرن العشرين، استخدمت النساء لجر المحاريث مع الحمير والثيران[٣].

– لم تكن الأسرة طوال تاريخها أبوية، أى ينتسب فيها الأبناء إلى الأب، بل كانت فى فترات غير قصيرة أمومية، أى ينتسب فيها الأبناء إلى الأم. ومازالت بعض القبائل فى أماكن متفرقة من العالم أمومية تخرج فيها المرأة إلى العمل، بينما يبقى الآباء فى المنازل لرعاية الأطفال وإعداد الطعام، وهذا ينفى ما يقال من أن بقاء المرأة فى المنزل هو من الأمور الطبيعية.

إن الانتقال إلى عصر المدن لم يقتصر – فقط – على تمكين الرجل من حكم العالم، بل امتد تأثيره إلى نطاق الأسرة؛ حيث فرض الآباء سيطرتهم، فثقافة المحراث لاتزال حتى الآن ثقافة أبوية النسب، شأنها شأن الثقافة الرعوية؛ إذ إن حوالى ٦٦٪ من هذه الثقافات أبوية النسب، وأقل من ١٠٪ فقط أمومية النسب. وقد كان تطور نظام الانتساب إلى الأب والاستقرار فى داره بدلاً من الانتساب إلى الأم والانتقال إلى الحياه فى دارها يشير إلى تدهور ملحوظ فى مكانة المرأة. ويرجع السبب الرئيس فى هذا التغير إلى أن الرجال قد اقتلعوا الأساس الاقتصادى لمكانة المرأة، فلم يقتصر الأمر على جعل الزراعة مهنة الرجال، بعد أن كانت المهنة الأساسية للنساء، بل تم حرمان النساء – تدريجياً – من أدوارهن المتميزة فى الحرف الأخرى التى كانت ابتكاراً نسائياً فى الأساس، فلقد أصبح الرجال – مثلاً – هم صناع الفخار والخزف بعد ابتكارهم تكنولوچيا أكثر تعقيداً، وعندما توسع الرجال فى القيام بالأعمال الهامة هيمنوا على المدن المتنامية، وصاغوا الثقافة على صورتهم. ويتحدث علماء "الأنثروبولوچيا" عن النظام الأمومى النسب والنظام الأمومى المركز، ويقولون إن الجماعة الأمومية النسب هى الجماعة التى يتقرر فيها النسب والميراث عن طريق العلاقة بالأم وليس الأب، كما يحدث فى مجتمعاتنا الحديثة، ويقولون عن

الجماعة الأمومية المركز إنها الجماعة التى ينتقل فيها الزوج ليعيش مع أهل زوجته، بدلاً من انتقالها لتعيش مع أهل زوجها أو فى داره، كما هي الحال فى مجتمعاتنا الحديثة، ويذهب بعض علماء الأنثروبولوچى، إلى أن النظام الأمومى، سواء كان الانتساب إلى الأم أو الحلول فى دار أهلها، هو الوضع الأصلى للإنسانية(٤).

فى العصرين الحجرى القديم والحجرى الحديث، لم تقتصر مهمة النساء على ضمان استمرار الحياه عن طريق جمع الطعام بشكل منتظم، أو استنباته بالزراعة، وإنما كن يخرجن الحياة من أحشائهن، ولابد أن عملية الولادة كان لها تأثير هائل على المجتمعات البدائية. وتشهد الفنون البشرية القديمة على الأهمية التى شكلتها خصوبة المرأة. ويقول هؤلاء العلماء إنه من الجائز جداً أن الآلهة فى أقدم المجتمعات البشرية لم تكن أرباباً بل كانت ربات؛ وذلك لأن أشد التجارب البشرية سحراً وغموضاً وهى ولادة الحياة ورعايتها كانت من عمل النساء. وفى هذا الشأن تقول المفكرة الفرنسية "سيمون دى بوفوار" فى كتابها الذائع الصيت "الجنس الثانى": إن أهم قيمة فى مجتمع الصيد كانت سلب الحياة وهو عمل الرجال، بينما ظلت وظيفة منح الحياة ورعايتها من عمل النساء(٦).

وتدل شواهد عديدة على أن العصر الحجرى الحديث غلبت عليه الثقافة النسوية، فكانت الآلهة ـ فى الغالب ـ من النساء؛ لأنهن مصدر الخصب ومصدر الحياة، وكانت الآلهة الكبرى عند الشعوب الزراعية ربات الأرض، وكان منوطاً بهن إحياء الأرض وإخراج النبات والثمار؛ ولذا ففى بلاد ما بين النهرين؛ حيث الحضارات السومرية والأكادية والبابلية والأشورية والكلدانية، ظهرت ربات مثل "تيامات"، و "تنهورساج" و "عشتار"، كما اتخذ المصريون من "إيزيس" ربة، كذلك فعل الهندوس ـ أيضاً ـ بعبادتهم للربة "كالى"، أما الربة الكبرى للأرض عند اليونانيين، فكانت الإلاهة "ديمترا"(٧).

لكن بعد سيطرة الرجال، حل الأرباب محل الربات، بل لقد أصبحت الآلهة المقترنة بالزراعة مذكرة مثل "أوزوريس" فى مصر، و "باخوس" فى اليونان، وأصبح لأب السماء أهمية الأم الأرض. لذا يرى "لويس ممفورد" أن المدينة نفسها هى النتاج المميز للخصائص الجنسية الذكورية، مثلما كانت القرية فى العصر الحجرى الحديث تعكس الخصائص الجنسية الأنثوية(٨).

اتضح بناء على العديد من الملاحظات والمشاهدات التى تم جمعها عن سلوك الأفراد والجماعات، أن معظم ما كان يعتقد أنه طبيعى فى الفرد أو فى الجماعة، هو ـ فى الواقع ـ محصلة لظروف اجتماعية وثقافية هى التى تعتبر مسئولة عنه، وقد قالت "سيمون دى بوفوار" فى هذا الشأن: "أنا لم أولد امرأة، لكن المجتمع هو الذى صاغنى على هذه الصورة". كما

وجدت الباحثة الأنثروبولوچية "مارجريت ميد" فى ثلاثينيات هذا القرن، ضمن دراسات عديدة قامت بها، أن معظم الخصائص السلوكية الحالية للرجال والنساء، ليست ـ فى الواقع ـ نتيجة لاختلاف الجنس، وإنما هى انعكاس لأثر الثقافة والتربية على الأفراد، وماكنا نتصور أنه عام عند جميع الشعوب فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين، وجد أنه ليس كذلك، بل هو خاص بثقافات معينة فقط، وفى محاولتها لإثبات هذا الفرض قامت "مارجريت ميد" بزيارة "غينيا الجديدة"؛ حيث اختارت ثلاث قبائل بدائية، وعاشت بينهم لبعض الوقت، وتوفرت على دراستهم، وكانت هذه القبائل هى قبيلة "أرابيش"، وقبيلة "مندوجومور"، وقبيلة "تشامبولى"، ولقد لاحظت الباحثة فى القبيلة الأولى، أنه لاتوجد فروق جوهرية بين سلوك الرجال والنساء، فقد كانوا يتصرفون جميعاً بالأساليب ذاتها التى تسلكها النساء فى ثقافتنا السائدة الآن، لكنها لاحظت أن الرجال والنساء فى قبيلة "مندوجومور" متشابهون أيضاً، لكنهم ـ على العكس ـ من قبيلة "أرابيش" يتصرفون بالأسلوب الخشن والعنيف ذاته الذى قد نلاحظه فى سلوك الرجال فى ثقافتنا السائدة. أما أكثر ما أثار اهتمام "مارجريت ميد"، فهو سلوك الرجال فى قبيلة "تشامبولى"؛ حيث وجدتهم يتصرفون طبقاً لما نتوقعه نحن النساء فى ثقافتنا الحالية؛ حيث ينفقون وقتاً طويلاً فى التزين وفى تصفيف شعرهم، ويتدربون على المشى بالطريقة التى تسير بها النساء فى ثقافتنا، ويبالغون فى رقتهم، ويقومون بمعظم الأعمال المنزلية، على عكس نساء هذه القبيلة، اللائى كن يتصرفن طبقاً لما نتوقعه نحن من الرجال فى ثقافتنا الحديثة؛ فهن اللائى يخرجن للعمل وجمع الطعام، وفى علاقتهن بالرجال هن اللاتي يأخذن جانب المبادرة.

وهكذا يبدو أن مانسميه بالطبيعة الثابتة غير صحيح، وما نسميه ـ كثيراً ـ بطبائع الرجال وطبائع النساء، ماهو إلا نموذج ثقافى خاص بمرحلة معينة، من مراحل تطور التاريخ الإنسانى(٩).

أما النقطة التى يركز عليها بعض دعاة بقاء المرأة فى المنزل، طالما أنها بغير حاجة إلى المال، فأود أن أؤكد لهم أن الإنسان لايعمل ـ فقط ـ من أجل الحصول على المال، لكن للعمل بالنسبة إلى الإنسان فوائد كثيرة؛ حيث يسهم فى تطور شخصيته، وتعميق شعوره بالأهمية والانتماء والاستقلال والجدوى والحرية والكرامة. وكما يؤثر الإنسان فيما يقوم بعمله، يؤثر العمل فى الإنسان، وفى ذلك يقول عالم الآثار "ف . جوردون تشايلد": إن العملية التى يصنع بها الرجال والنساء طبائعهم، لها صلة وثيقة بالأدوات التى يشكلونها لصياغة عوالمهم، فالأدوات تغير صانعيها كما تغير العالم.

إن اكتفاء المرأة بأعمال متناهية البساطة، مثل الكنس والطهى وغسيل الأوانى والملابس

وإرضاع الأطفال وتنظيفهم، وضع أقدام الأزواج فى الماء الدافىء، لايمكن أن تطور قدراتها العقلية، بل لو اقتصر نشاط النساء على هذه الأعمال، لتوقفت قدراتهن العقلية عند حدود متواضعة، وتضاءلت قدراتهن على الابتكار والإبداع، ثم من هذا الذى يستطيع أن يؤكد أن العمل خارج المنزل، هو من شأن الرجال، بينما العمل داخل المنزل هو وظيفة طبيعية للنساء؟. هل سمعتم عن أنثى حيوان لاتعمل، أو حتى أنثى طير لاتسعى إلى الرزق، وتترك وليفها يقوم بإطعامها؟. إن الذين يقولون إن تربية وتنشئة الأطفال هى من عمل النساء فقط، لايعلمون أن التربية الحديثة تؤكد على ضرورة اشتراك الآباء والأمهات فى هذه العملية الهامة؛ كى ينشأ الأطفال أسوياء متوازنين. وحتى فى عالم الحيوان، فإن رعاية الصغار وإكسابهم المهارات يشترك فيها الآباء والأمهات.

نعم، هناك بعض الفروق بين المرأة والرجل، لكن معظم هذه الفروق فسيولوچية وبيولوچية، لكننا لو وحدنا فى المعاملة بين الطفل الذكر والطفلة الأنثى، لضاقت الاختلافات السلوكية التى نلاحظها الآن، لتصبح مجرد ظلال محدودة للفروق الفسيولوچية والبيولوچية، ولقد أثبتت العلوم السلوكية أنه لافرق بين المرأة والرجل (لو نالا الحظ نفسه من العناية والاهتمام والتدريب والتعليم والثقافة)، فى كل ما يتعلق بالقدرات العقلية.

نعم، المرأة أضعف من الرجل بدنياً (حتى الآن)، لكن معنى القوة تغير هو الآخر، فلم تعد القوة تعنى القدرة على استخدام العنف أو الإيذاء البدنى، (وإلا لكان الفيل أقوى من الإنسان)، وإنما معنى القوة تغير، فهناك قوة الثروة، والقوة العقلية، والقوة الأخلاقية، وقوة العزيمة، وقوة حيازة المعرفة، وقوة الحكمة، وكلها أشكال من القوة يمكن أن تمتلكها المرأة، مثلما يستطيع أن يمتلكها الرجل. وحتى على مستوى القوة البدنية، ضاق الفارق بين المرأة والرجل، بعد أن تدربت المرأة. ولنتأمل الفارق بين بطل العالم فى سباحة مئه المتر وبطلة العالم للمسافة ذاتها، وسوف نجد أن الفارق بينهما ضئيل للغاية. أو فلنتأمل راميات القرص وراميات الرمح فى الدورات الأولمبية، وسنجد أنهن أقوى كثيراً من ملايين الرجال.

يندهش بعض الرجال وبعض النساء من تلك الرغبة، التى يبديها الآن قطاع مريض من النساء المصريات، فى العودة ــ مرة أخرى ــ للبقاء فى البيت؛ حيث لاصراعات أو مشكلات فى العمل. والذى يتأمل هذه الرغبة، سوف يجد أن وراءها حزمة من الأسباب، فبعض النساء يقمن بأعمال خارج البيت، لايحققن من خلالها ذواتهن؛ لأنها أعمال كريهة أو رتيبة أو مملة، وبعضهن يواجهن عوائق ومشقات فى الوصول إلى أعمالهن، وبعضهن يشعرن بالعجز عن التوفيق بين مسئوليات العمل داخل المنزل والعمل خارجه؛ حيث لايقوم الزوج بتحمل أية مسئولية داخل المنزل، وبعضهن يعانين من المعاكسات والمضايقات والتحرشات، وأحياناً

العنف، لكن أليس بإمكاننا القول إن رغبة بعض النساء فى العودة إلى المنزل مرة أخرى، هى من قبيل الخوف من الحرية، والخوف من الاستقلال، ومن تحمل تبعات المسئولية، مثلهن فى ذلك مثل الطفل الذى يذهب إلى المدرسة للمرة الأولى، أو مثل سجين خرج إلى الحياه بعد فترة طويلة قضاها وراء القضبان. إن بقاء الطفل فى رحم أمه، قد يوفر له الأمن والحماية، لكن عملية الميلاد وقطع الحبل السرى، تعنى أنه وضع قدميه على أول الطريق؛ كى يكون إنساناً حقيقياً، حراً ومسؤولاً ومستقلاً.

لكننا على كل الأحوال، يجب أن نحذر من هؤلاء (رجالاً ونساء) الذين يفرطون فى الحديث عن أنوثة المرأة التى ضاعت، وعن رقتها التى اختفت، وعن رسالتها المقدسة التى فرطت فيها. فهذا النوع من الكلام المعسول، ما هو إلا وسيلة لإعادة المرأة كى تكون مجرد كائن بيولوچى، مجرد أنثى وليس إنسانًا، مجرد شغالة منزلية، حلية ووسيلة للمتعة، فليس هناك أدنى تعارض، بين أن تكون المرأة مفكرة ورقيقة فى الوقت ذاته، عالمة وعاملة مع احتفاظها بأنوثتها ورقتها، إلا إذا كانوا يقصدون بالرقة والأنوثة أن تكون المرأة ساذجة وبلا موقف، ولاتنشغل بغير العناية بجسدها وملابسها وأصباغها.

لقد ظهرت مشكلات متنوعة نتيجة خروج الرجل والمرأة للعمل، لكن هذه المشكلات لن تحل بإعادة المرأة مرة أخرى كى تقر فى بيتها، بل يمكن حل جانب كبير من هذه المشكلات، بتحمل الرجل لجانب من المسئوليات المنزلية، وبتحمله لواجب هام آخر، وهو المشاركة فى تربية أطفاله، والعناية بهم، كما يمكن الإسهام فى حل جانب آخر من هذه المشكلات، من خلال مؤسسات المجتمع المختلفة.

إننى على ثقه من أن خروج المرأه إلى العمل، ومشاركتها فى صنع أحداث الحياه وفى إدارة شؤون المجتمع الذى تعيش فيه، سوف يجعل العالم أفضل. فطوال القرون التى انفرد فيها الرجال بحكم العالم وإدارة شؤونه، جنينا من ثمرات حكمهم شوكاً كثيراً، وصراعات وتعاسات لاحدود لها، ويكفى القول بأن الحرب كانت ولاتزال من ابتكار الرجال، وسوف أكتفى بالإشارة إلى تقرير صدر عن إحدى منظمات الأمم المتحدة سنة ١٩٩٢؛ عن إنفاق العالم على السلاح. لقد ظل هدف الحروب ــ دائماً ــ تدمير البيئة الطبيعية والعمرانية، ونظم دعم الحياة لدى الشعب الذى يوضع موضع الخصم. ولقد أنفق العالم الذى ينفرد الرجال بحكمه على الحروب، أو على الاستعداد لها، أو على تغذية آلتها الجهنمية جانباً كبيراً من موارده. وطبقاً لهذا التقرير، فقد أنفق العالم فى عقدى السبعينيات والثمانينيات من هذا القرن (٢٠سنة) حوالى ١٧ تريليون دولار على النشاط العسكرى، بمتوسط قدره ٨٥٠ مليار دولار سنوياً، أى ٢,٣٣ مليار دولار يومياً، أى ٩٧ مليون دولار فى الساعة، أى ١,٦ ملايين

دولار فى الدقيقة. وفى عام ١٩٩٠ وحده، وصل الإنفاق العسكرى العالمى إلى حوالى ١٠٠٠ مليار دولار، ولو قارنا هذا الإنفاق الضخم على التسليح، بالإنفاق على بعض الأنشطة الإنسانية الأكثر أهمية وإلحاحاً، فسوف نرى بعض المتناقضات المحزنة:

- أنفق برنامج الأمم المتحدة للبيئة، وهو المنظمة المنوط بها حماية البيئة العالمية، ٤٥٠ مليون دولار، خلال سنوات الثمانينيات، وهو ما يعادل أقل من تكلفة خمس ساعات، من الإنفاق العسكرى العالمى.

- بلغت المساعدات الإنمائية الرسمية، المقدمة إلى البلدان النامية (طبقاً لأرقام عام ١٩٩٠) ٣٥ مليار دولار، وهو مايعادل ١٥ يوماً من الإنفاق العسكرى العالمى.

- يمكن استخدام تكاليف ٧ ساعات، من الإنفاق العسكرى العالمى؛ للقضاء على مرض الملاريا، الذى يفتك بأرواح حوالى مليون طفل سنوياً.

- تكاليف يوم ونصف من الإنفاق العسكرى العالمى (٣,١ مليار دولار)، تعادل التكاليف السنوية المطلوبة لحماية الأرض المهددة بالتصحر فى العالم.

- تكاليف نظام واحد من صواريخ باتريوت (بدون صواريخ) يعادل إنشاء ٥٠٠٠ وحدة سكنية منخفضة التكاليف؛ لإنقاذ ٥٠٠٠ أسرة يعيشون حياة متدنية.

- تكاليف يوم واحد من حرب الكويت سنة ١٩٩١ (١,٥ مليارات دولار) تعادل احتياجات برنامج عالمى مدته خمسة أعوام لتحصين الأطفال، ضد ستة أمراض قاتلة، والحيلولة دون وفاة مليون طفل سنوياً.

ترى لو أن النساء نلن حظاً وافراً من التعليم، وتحملن المسؤوليه فى إدارة شؤون المجتمع الإنسانى مع الرجال على أسس جديدة، هل ستسير الأمور كما هى الآن؟.

تربية العقلية الخانعة والمطيعة لدى النساء:

تظل الطفلة قبل ولادتها جزءاً من الأم، وما عملية الولادة إلا الخطوة الأولى فى سبيل استقلالها وحريتها، وعملية تنشئة وتربيه الطفلة قد تعظم من قدراتها على العمل والحب والإبداع والتفاعل الاجتماعى والتفكير الحر المستقل والشعور بالكرامة، وقد تصيب هذه القدرات فى مقتل، فتؤدى إلى عجز الفتاة عن العمل المنتج أو الابتكار وعن الحب وعن التفاعل الاجتماعى، وعن التفكير الحر المستقل، وتخضع الفتيات فى مجتمعاتنا ــ فى الغالب ــ لأساليب تربوية تسلطية إستبدادية لابد أن تنتج لديهن عقلاً خانعاً ومطيعاً؛ فهى ــ أولاً ــ تنشأ فى مجتمع يفترض ويسلم من البداية بأن الأكبر أحكم دائماً من الأصغر، وأن الرجل أحكم **دائماً** من المرأة، وأن الأستاذ أحكم **دائماً** من التلميذ، وأن الرؤساء

أحكم **دائماً** من المرؤوسين، وأن الوعاظ أحكم **دائماً** من جمهور المؤمنين، وأن الفتى أبرع وأكفأ غالباً من الفتاة، وأن علينا أن نطيع وأن نبجل الكبار والرجال والأساتذة والرؤساء والوعاظ، ليس لصحة ما يقولون، وإنما احتراماً لمكانتهم، وأنه من العيب أن نناقشهم، أو أن نختلف معهم فى الرأى. وإذا كان مثل هذا الأسلوب يتعرض له الأولاد والبنات فى مجتمعنا، فإن الفتيات يتعرضن له أكثر، ومثل هذا الأسلوب التربوى ـ غالباً ـ ماينتج عقولاً مطيعة، كما ينتج شخصيات تتسم بالخضوع والخنوع والعجز والسلبية والخوف والانسحاب والكذب والنفاق وإظهار غير ماتبطن، شخصيات تتسم بالتردد والتواكل، لاتثق فى نفوسها ولا فى قدراتها، شخصيات تميل إلى التعصب واليقين المطلق، وأحياناً تلجأ إلى العنف.

إن معظم وسائل التعليم والتثقيف والإعلام ـ غالباً ـ ما تسهم إسهاماً كبيراً فى ابتداع صورة معينة للمرأة والترويج لها، تمتدح فيها كل ما هو سلبى، وتؤكد على تبعيتها وسلبياتها، واتضاعها. فالمرأة المطيعة أفضل من تلك التى تفكر وتختلف وتناقش، والمرأة التى تكرس حياتها لإجادة الطهى والتزين والتطريز والتفنن فى إغواء الرجل ،أفضل من تلك الجادة المفكرة المنشغلة بأمور المجتمع والسياسة. وغالباً ما توصف هذه الأخيرة بأنها مسترجلة، والفتاة المسلية البارعة فى عمل التورتات وطواجن الخضار باللحم، أفضل من تلك التى تجلس إلى مكتب للتصميم، لتبتدع منزلاً أو جسراً لعبور السيارات. وتظل أعظم وأنجح خطوة فى حياة المرأه، هي الإيقاع برجل والزواج منه، أما إذا لم تجد الرجل الذى يناسبها، ولم تتزوج، فينظر إليها على أنها بائرة وخائبة، وتحيطها العيون بنظرات الشفقة والرثاء، حتى لو كانت تشغل وظيفة رفيعة الشأن فى المجتمع.

لازلنا نفضل للمرأه ألقاباً، مثل الحرم المصون، والدرة المكنونة، على أن تكون كاتبة بارعة أو مهندسة أو باحثة فى معمل.

من المؤكد أن هناك خطأ ما فى موقفنا من المرأة، وفى رؤيتنا لها، ولدورها فى الحياة؛ فهى لاتزال فى رأى قطاع كبير، وغالب من الرجال والنساء، الأنثى الخالدة، وأنها عورة، اسمها عورة، صوتها عورة، شعرها عورة، مشيها فى الطريق عورة، عملها خارج المنزل عورة، مشاركتها فى أى عمل جاد أو قيادى فى الحياه العامة، خروج على ما نظن أنه الصواب، وكأن الصواب الوحيد أن تظل المرأة مجرد كائن بيولوجى، تحمل وتلد وترعى الصغار، وتنظف المنزل، وتنتظر الرجال على أحر من الجمر؛ كى ترفه عنهم بعد عودتهم من الجهاد، لازلنا نعتقد أن جسم المرأة هو رأسمالها الأساسى، وهو عارها فى الوقت ذاته وهو كل ما يشغلنا فيها، بعضنا يستخدمه فى الإعلان عن أنواع السلع كافة فى

وسائل الإعلام، أو فى إثارة الشهوات على أغلفة المجلات الملونة، والبعض الآخر يلعنه، ويطالب بإخفائه بإحكام تحت لفائف من الملابس الفضفاضة القاتمة، تجنباً لحدوث كوارث كالفتنة والغواية.

المرأة لدى قطاع كبير من المجتمع، تستمد قيمتها من ارتباطها بالرجل؛ فهى منذ أن تولد إلى أن تموت، وحتى بعد موتها، تنتسب إلى الرجل؛ فهى ابنة أحمد، وأخت أحمد، وزوجة أحمد، وأم أحمد، وأرملة أحمد، ومطلقة أحمد، وحفيدة أحمد. وعندما تنادى عليها من طابق مرتفع، تخجل من ذكر اسمها، فتصبح أحمد نفسه، لكنها لم تكن – أبداً – فى نظرهم كائناً عاقلاً كامل الأهليه، تملك ما يملكه الرجل نفسه، من قدرات عقلية، وحساسية أخلاقية، وقدرات على القيادة، وعلى اتخاذ القرارات الهامة حتى فيما يخصها؛ لذلك فهم يمنحون الرجل حق توجيهها، وتحديد ماذا تفعل أو لاتفعل، وتحديد أوقات خروجها وعودتها وسفرها، وحق الموافقة على عملها وزواجها، وصولاً إلى حق تأديبها وضربها، على شرط أن يكون الضرب غير مبرح. وعندما يريدون أن يصفوا الكلام الجاد، فهو كلام الرجال، والمجالس الجادة هى مجالس الرجال، والتربية الجادة هى التربية التى يقوم بها الرجال (كلام رجالة، ومجلس رجالة، وتربية رجالة، مقابل كلام نسوان ومجلس نسوان وتربية نسوان).

لكنهم عندما يحدثونك، يقولون لك: لاتوجد ثقافة أنصفت النساء مثل ثقافتنا !!.

لكل هذه الأسباب، أرجوك لاتعودى إلى البيت ■

□ □ □

المـــــراجع

* لمزيد من الإطلاع على أوضاع وأحوال المرأة خاصة فى العصور القديمة:

1- Betty Frieden, **The Feminine Mystique**, New York: Dell, 1970.
2- Betty Roszak and Theodore Roszak, **Masculine/ Feminine**, New York: Harper and Row, 1969.
3- Joseph Campbell, **The Masks of God**, New York:Viking Press, 1959.
4- Kevin Reilly, **The West and The World: A Topical History of Civilization**, New York: Harper and Row, 1980.
5- Lewis Mumford, **The City in History**, New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1961.
6- Margaret Mead, **Sex and Temperament in Three Primitive Societies**, New York: Dell, 1963.
7- Robert Briffault, **The Mothers**, London: Allen and Unwin, 1959.
8- Simone de Beauvoire, **Le Deuxiéme Sexe**, Paris: Gallimard, 1949.

** أستاذ باحث فى العلوم السلوكية عضو اللجنة الدولية لإنهاء التميز ضد النساء.

صورة المرأة
في الأمثال العامية المصرية

حسن حنفى

١- بعض الملاحظات الأولية

مازالت المجتمعات التراثية تستمد سلطتها من موروثها الثقافى القديم الذى مازال حياً فى وجدانها الثقافى يمدها بتصوراتها للعالم وبأنساق القيم وبمعايير السلوك. وغالباً ما يكون تراثها مدوناً فى صيغة نصوص دينية أو أدبية أو شفاهياً فى صيغة روايات وسير وأمثال عامية. تستشهد به الناس، وتعتبره سلطة واجبة الاتباع إما لتبرير مواقفها للرضا والاستسلام لكل ما تجد نفسها فيه من أوضاع اجتماعية بعد أن كشف لها الموروث الثقافى مصيرها إما للثورة عليها كما تقتضى بذلك تجربة الشعوب التى دونتها الأمثال العامية وسير الأبطال. لذلك تصف بعض الأمثال العامية ما هو كائن بينما يُحدد البعض الآخر ما ينبغى أن يكون. فالمثل العامى ليس ــ فقط ــ تقريراً لواقع ولكنه ــ أيضاً ــ وضع لمعيار. لذلك يتفق البعض فيها مع الشرع بينما يختلف معه البعض الآخر. فالشرع ــ أيضاً ــ إقرار للواقع والفطرة وفى ذات الوقت تطوير لها نحو الكمال لتحقيق ما ينبغى أن يكون. وهذا ما يفسر ــ أيضاً ــ بعض التناقض بين الأمثال العامية. وهو ليس ــ فى الحقيقة ــ تناقضاً لأن الحياة ــ أيضاً ــ تفرض ــ أحياناً ــ سلوكاً متشابكاً ومعقداً. فالأخلاق مواقف وليست عقلية. ومنطق الحياة لا يقوم على الاتساق كما هي الحال فى المنطق العقلى الصورى، بل قد يقوم ــ أحياناً ــ على التناقض والتعارض والتضاد، وإثبات الشىء ونقيضه فى آن واحد[١].

وهناك بعض الأمثال العامية فى صيغة المؤنث ولكنها لاتتعلق بصورة المرأة على وجه الخصوص، بل المرأة والرجل على حد سواء، أو الإنسان بصرف النظر عن الجنس. ويدل

ذلك على أن المرأة هى الجنس الأعم وأن الرجل هو النوع الداخل تحت الجنس، وهذا عكس ما هو شائع فى اللغة العربية من الإشارة إلى المرأة بصيغة المذكر على التغليب. المرأة ــ فى الذهن الشعبى ــ تسبق الرجل وعنوان له[٢]. قد يكون المثل على لسان المرأة من حيث الشكل اللغوى، أو ضرباً للمثل بها، ولايتضمن صورة المرأة على وجه الخصوص. بل ينطبق على المرأة وعلى الرجل على حد سواء. قد تكون الصيغة مؤنثة والمقصود المعنى المجازى الذى يشمل الرجل أيضاً أى الإنسان، وليس المعنى الحرفى الخاص بالمرأة. المؤنث هنا له دلالة عامة على المؤنث والمذكر على حد سواء. وهناك أمثلة أخرى قد تشير إلى المرأة عن طريق الضد أو العكس أو القلب. فالحديث عن الرجل قد يتضمن حديثاً عن المرأة عن طريق السلب. كما أن الحديث عن الزوج قد يتضمن حديثاً عن المرأة عن طريق الإضافة. وأحياناً يحدث التمايز فى ذات المثل بين الرجل والمرأة بصيغتين متمايزتين، الأولى للمؤنث، والثانية للمذكر[٣]. ولكن الغالب هو الشكل الأول، الإشارة بصيغة المؤنث إلى المذكر، وكأن المؤنث أصبح الدلالة العامة على الإنسان.

وتتكرر بعض الأمثلة إما بذات الصياغة وإما باختلاف وفروق بسيطة مما يدل على تواترها أو على نشأتها فى ظروف متشابهة. فالطبيعة البشرية واحدة تتجلى فى نوادر الخواطر والأفكار والأمثال والتشبيهات، ليس فقط داخل شعب واحد، بل عند عديد من الشعوب. وقد يساعد رصد هذه الأمثال المتوافقة عند الشعوب على معرفة الطبيعة البشرية الواحدة عبر الشعوب والأقوام، ومن خلال العصور والأزمان. ومع ذلك، هناك أمثلة أكثر دلالة من أمثلة أخرى نظراً إلى اختلاف الظروف الاجتماعية من عصر إلى عصر. فما كان دالاً فى الماضى قد لا يكون دالاً الآن، كما تختلف الأمثال فيما بينها من حيث القوة والضعف، الوضوح والغموض، المباشرة والتوسط.

ويمكن تصنيف الأمثال العامية عن المرأة لمعرفة صورتها إلى عدة صور تبدأ من المرأة كفرد أنثى لها جمالها البدنى ولها شخصيتها وبناؤها النفسى حتى المرأة العاملة التى لاوجود لها. وما بينهما تظهر صورة المرأة فى مكانها الطبيعى الزوجة الواحدة أو المتعددة، أو المطلقة، أو الخليلة، والأم، والابنة، والأخت، والحماة، والقريبة، والخادمة التى تعمل فى الأسرة، والغائبة التى لاعمل لها فى المجتمع.

٢- الأنثى

وتصور بعض الأمثلة القليلة قيمة المرأة كموجود جمالى فى حد ذاته، بصرف النظر عن الوظيفة الاجتماعية التى يؤديها الجمال؛ من أجل أن تصبح المرأة زوجة. فالجمال قيمة

فـردية مطلقة فى المـرأة وليس لها بديل آخـر فى زوج أو ولد "اللى مـا يغلّيـها جلدها مـا يغلّيـها ولْدَها" (٣٨٣)(٤). فالجلد هنا رمز على ما هو خـاص بالمرأة وما يلتصق بها. الجلد هو الشـخص. لذلك كـان النعيـم والعذاب فى الجلد عـن طريق اللمس. كـما أن العـشق لايكون إلا للجـمال المـطلق مثل جـمال الـقمـر الذى طالما ضـرب به المثل لجمـال المرأة - الأنثى فى الأغانى والمواويل الشـعبيـة "إن عشقت اعشـق قمر، وإن سرقت اسـرق جمل" (٦٠٦). فالجمـال من عظائم الأمور، يدفع الإنسان إلى نيل الحد الأقـصى وإظهار الطموح والرغبـة فى التفـوق ونيل الكمال. الجـمال هنا هو الكمـال. وهو مثل "اعـشق غزال وإلا فضها". والجمـال الطبيعى قد يحتاج ـ أيضاً ـ إلى التـزين من صنع الأنثى طبقاً للأعراف والعادات الاجـتماعيـة كما تفـعل العروس يوم الزفاف "العـروسة فى صَنْيفـهَا وأهل المحلة متخـفّفَة". فالأولى هو أن تتخـفف العروس وتتجمل وتتزين لا أن يـفعل ذلك أهل القرية بلا مناسبة.

وقد يتكامل الجسـد، فيكون الجمال فى القصر والقـبح فى الطول "جوز القصّيرة يحـسبها صغّيـرة" (٩٨٦) لأن كبر السن لايظهر على القصـيرة كما يظهر على الطويلة عندمـا يتقوس ظهرها. كـما يتـغيـر جمال الجـسد بتـغير السن، فـيقل مع العـمر "البنات بسـبعـة وجوه" (٨٢٦). وهذا هو الجمال النسبى نظراً إلى ارتباطه بالجسد.

وفى مـقابل الجـمال يوجـد القبح. وإذا كـان الجـمال رمـزه القمـر، فإن القـبح مثـاله العوراء. لذلك كـثرت الأمثلة حـولها، مثل "تبـقى عورة وبنت عـبد ودخلتهـا ليلة الحد" (٨٧٠). فالـعوراء السـوداء ليست فى حـاجة إلى اعـلان وفرح وتهـانٍ، بل الأفضل لهـا الزواج فى صمت. وأيضـاً "تغور العورة بفدانهـا" (٧٩٧). فالجمال يسـبق الغنى. والقبح مع الغنى لاقـيمـة له ولا يؤهل للزواج. والجمـال مع الفقـر أفضل وأكـثر هناءة وسـعادة. ومع العوراء تأتى العـرجاء والضفدعـة مثل "ادلعى ياعوجـه فى السنة السوده" (٨٨). لأن الأعور عـند العمى مـفتح. فـالجمال نـسبى والعـوجاء وسط القـبيحـات قد تكون أجـمل الجميـلات. وأيضاً "العريس والمعـمعة والعروسـة ضفدعة" (١٨٨١). فـالإعلان والأفراح والطبول والزمـور والإعلان لايكون إلا للجميـلة. أما القبيـحة كالضفـدعة فالزواج صمـتاً أفـضل حتـى لايتنافر قـبح العـروس مع جـمـال الزينات. ومثـله أيضاً "العـرس بزوبعـه والعروس ضفدعة" (١٨٨٠).

ويمكن لجمال الشخصـية أن يكون تعويضاً عن نقص الجسد. فالجمـال ليس جسدياً فقط، بل يكون معنوياً وروحـياً وأخلاقيـاً كذلك مثل "ياوحشـة كونى نِغْشة" (٣١٢١). والنّـغشة هى الظريفـة القادرة على حـسن المداعبـة فى التقـابل بين قبح البـدن وجمـال الروح والذى

صوره إدموند روستان فى "سيرانو دى برجراك". وأيضاً "النسا مقص أعوج قال لولاه اعوج ماكانش ينضم" (٢٩٤٠). وهو حكم ينطبق على تصور المرأة الموروث من الشرع بأنها ضلع أعوج فى حاجة إلى استقامة، وهى مهمة الرجل. ولكن الاعوجاج هنا فى الثقافة الشعبية عيب فى الظاهر ميزة فى الباطن لأنه لولاه لما انضم على الرجل وما انضم الرجل عليه كالمقص. فالنقص فى حاجة إلى كمال. والفرد فى حاجة إلى مثنى، والمرأة والرجل نصفان يجتمعان فى شخصية واحدة.

والعيب كل العيب هو عدم الاعتراف بالقبح الجسدى ومحاولة إكماله بجمال الجسد، وهو مستحيل. فنقص الجسد لايكمله إلا كمال النفس، وقبح الجسد لا يوازنه إلا جمال الروح، وذلك هو حال العمشاء والعمياء مثل "عمشة وعاملة مكحلة" (١٩٦٢). فالعمش لايغطى بالكحل بل بخفة الدم وحلو الحديث. وأيضاً "عمية وعرجه وكيعانها خارجة" (١٩٦٩). فالعمياء والعرجاء عليها بالتخفى وعدم التظاهر بإبراز باقى مفاتن الجسد مثل الذراع. فالقبح والجمال الجسديان لايجتمعان. والرغبة فى تجاوز الواقع لاتتم بواقع مثله بل بمثال قادر على تجاوزه. وأيضاً "عمية تحفف مجنونة وتقول حواجب مقرونة" (١٩٦٨). فالعمياء التى تجمّل حواجب عيون المجنونة من أجل إبراز جمالها استحالة. ويظل الواقع واقعاً لايتحول إلى مثال إلا بالتعويض بشىء آخر على مستوى أرفع وهو الجمال الروحى.

أما إذا وقع النقص فى الشخصية فذلك لاتعويض فيه ولاسمو. مثل النفاق والغدر والنميمة وحب الاستطلاع وذلك مثل "يامستخبية حِسِّك خرق ودنيِّة" (٣١٠٩). فلا يمكن إخفاء الظاهر أو ادعاء الحياء وعدم الرغبة، لأن الظاهر يكشف عن الباطن. وأيضاً "لا تأمن للحرة إذا صلت، ولا للخيل إذا أطلّت، ولا للشمس إذا ولّت" (٢٤٧٩). فقد تكون صلاة المرأة لإخفاء شىء على نقيض الصلاة كما يفعل الخيل بوجه خاص الذى قد يهرب والحيوان بوجه عام الذى قد يراوغ. بل هو قانون طبيعى. فالغروب الجغرافى قد يكون شروقاً روحياً. فصلاة المرأة لاتعبر بالضرورة عن التقوى، بل عن التظاهر من أجل استرعاء الانتباه وجلب الأنظار وجذب الرجال الأتقياء. وكما يحدث ــ أحياناً ــ فى وظائف الحجاب للنساء وإطالة اللحى، ولبس الجلباب الأبيض، ومسك السبحة للرجال. لذلك الاحتراس من النساء واجب. والمرأة تعشق جلب الأخبار ونقلها وروايتها. فلديها قدر كبير من حب الاستطلاع والثرثرة مثل "أم غَبّر جلاّبة الخبر" (٥٢٤). فهى أقرب إلى الكلام منها إلى الصمت، وإلى الإسهاب منها إلى الاختصار، ومن الإيصال منها إلى التعبير مثل أجهزة الإعلام وقنوات الاتصال.

٣- الزوجة

الزوجة هى الصورة الأكثر شيوعاً وترددا وتفصيلاً فى الأمثال العامية المصرية(٥). وأعلى الدرجات فى الزواج ذلك الذى يأتى عن حب ووفاق وتآلف بين الرجل والمرأة مثل "إن كان بدك تصون العرض وتلمّه جوّز البنت اللى عينها منّه" (٦٢٤). فأساس الزواج هو العواطف والاختيار الحر للمرأة المبنى على الحب وضرورة طاعة الأب وإقراره لهذا الاختيار دون قهر أو إجبار أو بناء على مصلحة أو الزواج من أجل الزواج. وأيضاً "جوزها له، ما لها إلا له" (٩٩٦). فالزواج اتفاق حر بين اثنين، ورضا متبادل. وهو الأساس الشرعى للزواج. وأيضاً "العروسة للعريس، والجرى للمتاعيس" (١٨٨٦)، فالألفة بين الاثنين هى الأساس وليس الأهل أو المجتمع. وقد يقع الاتفاق ــ أيضاً ــ فى الأسماء مثل "جوزوا زقزوق لظريفة" (٩٩٧). وعلى هذا الأساس تظهر الحمية بين الاثنين وحسن التعامل والتفاهم "لقمة الراجل معمَرة، ما تاكلها إلا المشحرة" (٢٥٣٢). فكلاهما على القدر ذاته من الذكاء والسلوك العملى. ولاريب أن يكون الزواج من نفس الطبقة حتى يكون زواجاً سعيداً حتى ولو كانت الطبقة الدنيا "جوزوا مشكاح لريمة، ما على الاثنين قيمة" (٩٩٩). فالحب قد يكون فى الفقر وقد يكون فى الغنى، إخوة ومحبة فى الطبقة. الفقر يجمع والغنى قد يفرق.

ويقتضى هذا الوفاق التكامل فى الداخل وحسن المظهر فى الخارج. فإن كان الرجل بحر تكون المرأة جسر على شاطئيه "إن كان الرجل بحر تكون المرأة جسر" (٦٣٢). إن كان الرجل غضوباً تكون المرأة عاقلة. وإن كان فيضاناً تمنعه من الإغراق وإلحاق الضرر بالغير. والألفة بينهما تمنع من إفشاء أسرارهما إلى الخارج "الراجل ومراته زى القبر وأفعاله" (١٢٧٢). وفى الخير هنا يكون الإعلان، إعلان الرجل عن زينته وجماله للمرأة، بل وإعلان المرأة وزينتها وجمالها للناس "إلبس تعجب مراتك، ولبِّس مراتك تعجب الناس" (٢٢٨). زينة الرجل لامرأته فى مقابل ما يوحى به الشرع من زينة المرأة لبعلها. وزينة المرأة للناس، فى مقابل ما يقرره الشرع أو العادة من الحجاب.

لذلك وجب على الرجل رعايتها واحترامها وتقديرها أمام الناس، وعدم الإضرار بها أو نفى شخصيتها وإرضاؤها وحمايتها من الغربة مثل "اللى يقول لمراته ياعورة، تلعب بها الناس الكورة" (٥٠١). فمن لايحترم زوجته لايحترمها الناس. والاحترام فى المنزل شرط الاحترام فى المجتمع، وأيضاً "اللى يقول لمراته ياهانم، يقابلوها على السلالم" (٥٠٢). فإذا احترم الرجل امرأته احترمها الناس وأيضاً "إن كان الرجل غول، مايكلش مراته" (٦٣٣). نظراً لإلى الحب المتبادل بينهما، واثباتاً لشخصيتها؛ من أجل التكافؤ بين الطرفين.

والضـرر الواقع علـى المرأة هو فى ـ ذات الوقت ـ ضـرر واقع عـلى الرجل "قـال جـاتك داهيـة يامـرة، قالت على راسـك ياراجل" (٢١٤٩). فالرجل والمـرأة متـسـاويان فى المنافع والأضرار، ويحرص كلٌ منهـما على الآخر فى السراء والضـراء. بل إن موطن الرجل وسكنه هو موطن امـرأته وسكنها "قـالوا ياجحا فين بلدك قـال اللى مراتى فـيها" (٢١٩٧). فنسـبة الرجل ليـست إلى بلده، بل إلى امـرأته. ولايأخـذ الرجل امرأته إلا إلـى ما يعـرف من بلاد حتى لايخاطر بها "مرتك ما تزورهاش فى البلد اللى ما تعرفهاش" (٢٧٢٢).

ومصـير المرأة هو الزواج. المرأة هى ـ أسـاسـاً ـ الزوجـة. وهى التى تجعلهـا أماً وحـماة وضرة وخليلة.

لذلك تعلن المرأة عن نفـسها، فـالزواج حقهـا "تقعد تحت الحَـينيّة، وتقول ياامّـه مالوش نيّة" (٩٠٠). ويمكن أن يـكون ذلك مثلاً على الحـياء والتظاهر بغـير الحقـيقـة. وكذلك ذات الشيء بالنسبـة إلى الرجل. فمصيـره المرأة. وحياة العازب حـياة جحيم. يتـمنى الزواج بقلبه إن استعـصت الظروف، ويتوق لسماع الحـديث عن الزواج ويستعـذبه تعويضاً له عمـا يفقده "اركب حمـارة العازب وحَـدِّته" (١٠٧). ويتضـمن المثل صورة الركـوب، ركوب الحـمارة بدلاً من مـعاشـرة المرأة. أما العـانس فلا مكان لهـا إلا بيت الأب مادامت لاتخـرج منه إلى بيت الزوج "البايرة أولى ببيت أبوها" (٧٤٢)، وليس فى الطريق.

لذلك تحرص المرأة على مـكانتها كـزوجة. فلا بديل عن الزوج عند الأب. يحـضر الأب فى غياب الزوج، ويحـضر الزوج حتى ولو حضر الأب. والعـيش مع الزوج حتى ولو كانت حيـاة جهنم خـير من العيش مع الأب حـتى ولو كانت حـياة جنة "جهـنم جوزى، ولا جنة أبويا" (٩٧٦). وفى صـيـغة أخـرى "نار جـوزى، ولا جنة أبويا" (٢٩٢٠). فـلا غناء عن الرجل، وإذا كان علـى المرأة أن تستظل بما يحـميهـا فالأفضل "ضـل راجل ولا ضل حيط" (١٧٦٩). وعلى المرأة أن تصبـر على الرجل حتى ولو أساء الرجل مـعاملتهـا. فليس لها إلا هو حتى يعمر بيتـها "حُرة صبرت فى بيتها عمرت" (١٠٤٩) وحتى لاتخـرب بيتها بأيديها. فـأذى الرجل طارئ وليس دائمـاً. والمهم لهـا الرجل فى حـد ذاته وليس بالضـرورة غناه أو مكانته أو قـدره. فالرجل فى النهاية هو الرجل "أقل الرجـال يِغْنى النساء" (١٩٥). والزواج ـ إذن ـ هو مصـير المرأة وأن تصبـح زوجة حتـى يخلو البال وتتغـير الحـال، "لا اتجوزت، ولاخلى بالى، ولا أنا فضلت على حالى" (٢٤٦٨).

وتتعرض العديد من الأمـثلة لكيفية اختيار الزوجة: لجـسدها وجمالها أو لحسبهـا ونسبها. وما مـواصفـات الرجل وشروطه، أيـضاً غناه ومـاله أو قدرته ورجـولته. قـد يكون اختـيار الزوجة لبـدانتها "الراجل زى الجزار مـا يحبش إلا السمـينة" (١٢٧٠) طبقاً لمقاييس الجـمال

العربى الموروث، وتشبيه المرأة بالظبية. وبهذا المعنى تتساوى النساء. فلكل امرأة جسدها الذى يعشقه الرجل "العاقلة والمجنونة عند الراجل بالمونة" (١٨٤٦). المرأة كائن بيولوچى حى، جسد يطعم ويلتذ. والقطط بالليل كلها سوداء. وقد يذهب من يخطب امرأة لآخر ثم يخطبها لنفسه لأنها أعجبته "راح يخطبها له اجوزها" (١٢٧٩)، تعبيراً عن أخلاق الأثرة والغيرية، وتحقيقاً لأخلاق الإيثار والأنانية. أما من جانب الرجل فإنه قد يظن أن المال يجعله قادراً على حب بنت السلطان، "بفلوسك، بنت السلطان عروسك" (٨٠٥). ولكن المال له حدود، والطبقات الاجتماعية لايمكن اختراقها "لو كان الحب بالخاطر، كنت حبيت بنت السلطان" (٢٥٥٢). ويبدو تناقض المثلين لصحة كل منهما فى موقفه الخاص، وتعبيره عن حالتين واقعتين وإن كانتا متضادتين، فالحياة ميدان التضاد.

وبالرغم من هذه الصورة الإيجابية للمرأة كزوجة تبدو بعض الصور السلبية الأخرى، ضد الزواج وتفضيل العزوبية من جانب الرجل. فقد تكون حاجة الزوجة إلى رجل أكثر من حاجة الرجل إلى زوجة. لذلك قيل "امش فى جنازة، ولا تمشى فى جوازه" (٥٣٤). وكأن الزواج أكثر رهبة من الموت؛ وذلك لصعوبة المصالحة بين الطرفين. ويكون النقد - هنا ــ ضد الزواج كمؤسسة اجتماعية، وليس ضد المرأة فى حد ذاتها، أو ضد الرجل من حيث هو الرجل. وأيضاً "العزوبية، ولا الجوازة المرة" (١٨٩٤). كما قال كيركجارد فيما بعد "أفضّل الشنق على الزواج التعيس". وفى هذه الحالة السلبية قد يتسلط الرجل لأنه يلغى المؤسسة، ويرفض المشاركة، وينفى وجود الآخر نفسياً مثل "الراجل ابن الراجل، اللى عمره ما يشاور مراته" (١٢٦٩). وتقابل النساء الرفض بالرفض، والعبودية للرجل بالرغبة فى التحرر منه "إيه يحرر النسا، قال بعد الرجال عنهم" (٧٢٨). وهو تناقض آخر بين حياة الزوجية وحياة العزوبية عند الطرفين.

ونظراً إلى أهمية المرأة كزوجة فى عشرات الأمثلة العامية إلا أن المرأة المطلقة تكاد تغيب. فالزواج أبدى، لدرجة أن الطلاق يُؤخذ وكأنه مجرد علامة على سلطة الرجل المزيفة، وكل من يريد أن يستأسد أو يظهر سلطة ليست له. "بقى للشخرم مخرم، وبقى للقرد زناق، وبقى له مرة يحلف عليها بالطلاق" (٨١٢). فالطلاق من جانب الرجل وسيلة لإثبات الرجولة المفتعلة، ورفع الوضيع إلى درجة أعلى. كما يدين المثل العامى "التعليق" كما أدانه الشرع "زى الحرمة المفارقة، لاهى مطلقة ولاهى معلقة" (١٤٠٨). وهى المرأة التى تهجر زوجها فلا هى مطلقة ولاهى قد علقها زوجها. وقد قرر الشرع "فإمساك بمعروف أو تسريح بإحسان". كما نهى عن النشوز أى عصيان المرأة للرجل، والتعليق، هجر الرجل للمرأة "ولاتذروها كالمعلقة".

٤- الضرة والخليلة

ونظراً إلى وجود تعدد الزوجات كموروث شعبى أقره الشرع فى حدود وبشروط، فقد عبرت بعض الأمثال العامية عن صورة المرأة كضرة. وهى ـ فى الغالب ـ من طرف الزوجة الأولى التى تدافع عن وضعها ومكانتها وحقها ضد الزوجة الثانية. فالضرة هى الزوجة الثانية، وليست الأولى، الحبيب الأول(٦). كما تعبر بعض الأمثال الأخرى عن فضل الضرة على الزوجة الأولى وتحميسها لها للتجمل والتزين من أجل الدخول فى منافسة مع الغريم الجديد حفاظاً على الرجل. والرجل هو السعيد فى كلتا الحالتين، "جوز الاثنين عريس كل ليلة" (٩٨٥). فكلاهما يتباريان فى إرضائه، ويتنافسان فى خطب وده، وإدخال السرور والبهجة عليه. وأيضاً "الضرة تعدل القصبَّة" (١٢٢٣). أى تجعل الزوجة الأولى متجملة تعدل لباسها وتحسن وضع زينتها. أما الرجل الذى يتزوج اثنتين فهو إما قادر وإما فاجر "اللى يتجوز اتنين ياقادر يافاجر" (٤٣٨). فهو إما قادر جنسياً ومالياً وعاطفياً على التوفيق بينهما، وإما يكون فاجراً ظالماً. فتعدد الزوجات مشروط بالعدل كما أقر الشرع. والعدل هو القدرة العامة التى تشمل الإنفاق، والإشباع والرعاية المتساوية.

ومع ذلك، هناك عدة أمثال عامية على لسان الزوجة الأولى تبين مضار الضرة وعيوب تعدد الزوجات مثل "تاخدى جوزى واتغِيرى، ماتخيلى" (٨٦). فعادة ما تكون الضرة إحدى معارف الزوجة الأولى، قريبة أو صديقة أو جارة التى تتردد على المنزل أو يتردد الزوج عليها فيحدث الانسجام، وحسد المرأة الثانية للأولى ورغبتها فى الاستيلاء على زوجها، فمصلحتها أولى من مصلحة غيرها. وهنا تصيح الزوجة الأولى "ياواخده جوز المرة، يامسخرة" (٣١٩). وأحياناً تشعر أنها لا حيلة لها، مغلوبة على أمرها نظراً إلى أنه حق الرجل "ياميلتى، جاتنى ضرتى" (٣٧١٢). وأحياناً يقال مجازاً على تقليد البنت لأمها. ومع ذلك، ورعاية للمؤسسة "الضرة مرة، ولو كانت حلق جرة" (١٢٢٤) حتى ولو كانت الضرة أقل قيمة من الزوجة الأولى، وحتى لو كان فيها الإشباع الجنسى والعاطفى للرجل ورياً لظمئه. ومهما حاول الزوج العدل بينهما، فإن العداوة بين الاثنتين تظل قائمة فى الصدور "الضرة ما تحب لضرتها إلا مصيبة وقطع جرتها" (١٢٢٣).

وهناك صورة المرأة الخليلة وهى صورة إيجابية على عكس صورة الضرة السلبية أو صورة المطلقة. فالمرأة تريد الجنس بصرف النظر عن صورته الشرعية. ولا فرق فى إشباعها بين رجل ورجل، بين رجل من الترك ورجل من المغاربة "راحت من الغُز هاربة قابلوها المغاربة" (١٢٨٢). والجنس من أقوى الدوافع لديها، حتى ولو ذهبت

لأخذ الثأر من قاتل أبيها، فقد تعود حاملاً منه، وكما صور طه حسين فى دعاء الكروان، التى ذهبت للانتقام لأختها فعادت مكتوية بنار الحب "راحت تاخد بتار أبوها رجعت حبلة" (١٢٨١). والرجل ـ أيضاً ـ يريد الجنس بصرف النظر عن الصورة الشرعية له. وهو ما يعرف باسم الخيانة الزوجية. فالرجل لا أمان له "ياماآمنة للرجال يامآمنة للمية فى الغربال" (٣٠٩٥). وقد تشعر المرأة بذلك، بعلاقات زوجها مع غيرها. فتدفعها الغيرة إلى المعاملة بالمثل انتقاماً منه فى نفسها "زانى مايآمن على مراته" (١٣٣٦). فالطبيعة البشرية واحدة. والأسباب التى قد تدفع الرجل إلى اتخاذ الخليلة، قد تدفع المرأة ـ أيضاً ـ إلى اتخاذ الخليل.

وقد تكمن هذه الأسباب فى غياب الحب بين الزوجين، حب الرجل لزوجته "اللى تتغير محبته تتغير مخدته" (٢٥٣). وقد يكون السبب من جانب المرأة ضعف شخصية الرجل فيشدها رجل آخر قوى الشخصية "جوزى ما حكمنى، دار عشيقى وراى بالنبوت" (٩٨٨). فالمرأة لا تحب إلا الزوج "الحمش". وقد يشعر الرجل بالملل من الحياة الزوجية وبحلول الألفة والتكرار وتعرضه للإراءات الوقتية فى مجال العمل أو الحياة العامة "ألف رفيقة ولا لزيقة" (٢٣٤). وهو ما يعارض الشرع الذى يفضل شكل الارتباط على جوهره ودوافعه.

٥- الأم

والصورة التالية فى الأهمية بعد الزوجة هى صورة الأم. فالحمل طبيعى فى مرحلة الشباب ويستحيل فى مرحلة الشيخوخة "جابوا الخبر من أبو زعبل أن العجائز تحبل" (٩٢٢). فحمل العجائز نموذج الخبر الكاذب. وتبدأ صورة الأم بالتى تعد ابنتها للعرس أى للأمومة. فتكون يوم العرس لا شأن لها بإتمام الزفاف ومع ذلك مشغولة فى استقبال المهنتين حتى أصبحت مثلاً بالخالى المشغول "زى أم العروسة فاضية ومشبوكة" (١٣٧١).

وتحن الأم على أولادها. قد تغضب منهم وتدعى عليهم، ولكنها تكره أن يؤمن على دعواتها الآخرون؛ لأنها دعوات باللسان وليست من القلب. وقد يكون الآخرون أعداء يتمنون وقوع الدعوات من القلب "أدعى على ولدى وأكره من يقول آمين" (٨٩). غضب الأم على أولادها مقرون بالرحمة والشفقة، مجرد تعبير وقتى، لاوجود له فى الواقع.

والأم هى أقدر البشر على فهم لغة أبنائها، سواء منذ مرحلة الصياح الأولى حتى مرحلة التمرد الأخير "أم الأخرس تعرف بِلُغَى ابنها" (٥٢٠). وهى قادرة حتى على معرفة لغة ابنها الأخرس بالإشارة والرمز نظراً إلى العلاقة القلبية الوطيدة بين الأم أبنائها، وأيضاً

"أم الأعمى أخبر برقاده" (٥٢١). فصلة الرحم أداة للتفاهم ووسيلة للتواصل بين الأم وأولادها.

وقد تلد الأم من هو أفضل منها ذكاء "أم بربور تجيب الشاب الغندور" (٥٢٢). فالإرث نحو الأفضل، وليس ــ فقط ــ بالمطابقة والمساواة لكن تظل الطبقة لاتتغير بين الأم وأولادها مثل "أمه عياشة وعامل باشا" (٥٣٧). فالطبقة هى التى تحدد قيمة الأم وأولادها، وخروج الأبناء عن طبقة الآباء رذيلة مستهجنة.

ولما كانت الأم ليست بمفردها فى علاقتها بالأبناء يدخل الأب فى الصورة معها فى علاقة عكسية: حنان الأم وقسوة الأب مثل "الأم تعشعش، والأب يطفّش" (٥٢٣). فالأم تدرك قيمة حياة الأسرة أكثر من الأب. وهى المسؤولة عن الجماعة والترابط والتراحم داخل الأسرة. الأم شعور جمعى، والأب شعور فردى. ولو سارت علاقة الأم مع الأب، فإنها تعود إلى الأولاد. "أم القعود فى البيت تعود" (٥٢٥)، ويصبح الأولاد دعامة الأسرة فيتحول الفرع إلى أصل، والأصل إلى فرع. بل إذا فشل زواج البنت فإنها تعود إلى بيت الأم "جوزتها تتاخر راحت وجابت لاخر" (٩٩٤). وبدلاً من أن يخف حملها بواحدة يزيد باثنين، هى وزوجها، أو بأربعة، هى وزوجها ووليديها"جوزت بتنى أقعد فى دارها جاتنى وأربعة وراها" . فالأم تود أن تعيش فى منزل ابنتها الأرحب والأوسع والأكثر راحة. فالبنت بمثابة الزوج الثانى للأم وربما الزوج الأول فى حالة كبر السن. وقد يكون سر الأم مع البنت أكثر من سرها مع زوجها. وقد يكون سر البنت مع الأم أكثر من سرها مع زوجها. ولكن يفشل الزواج وتعود البنت وأولادها إلى حضن الأم. وتضيق سبل الحياة بالرجل فيعود مع زوجته وأولاده إلى بيت الأم التى تحن على البنت وأحفادها أفضل من أن يعود إلى بيت الأب الذى يعتبر امرأة ابنه وأحفاده غرباء عنه.

وتنعكس علاقة الأم والأب على الأبناء فى وحدة عضوية هى الأسرة. فإذا عشق الأب غير الأم، وغارت الأم، تحتار البنت أى صف تأخذ ؟. "الأب عاشق - والأم غيرانه، والبنت فى البيت حيرانه" (٢٠). وإذا كان الأب والأم غير محمودى السيرة يكون الأبناء مثلهما، فالإناء ينضح بما علق "أبوك البصل، وأمك التوم، منين لك الريحة الطيبة يامشوم" (٤١). وهما اللذان يحسنان التربية مثل الترك مما يدل على صورة التركى فى الحزم والشدة "لولا أمك وأبوك لأقول الغُز ربوك" (٢٥٦١). ويرمز إلى حسن التربية ببياض الوجه وسوئها بسواد الوجه. والأتراك بيض الوجوه، حسنو التربية.

٦- البنت والأخت

وكما توجد صورة الأم توجد صورة البنت والابن ولكن صورة البنت أكثر مما يدل على ارتباط الأم بالبنت، والبنت بالأم وربما أكثر من ارتباط الأب بالبنت أو البنت بالأب أو الأب بالابن أو الابن بالأب. وأكثر الأمثال فى علاقة البنت بالأم ومدى القرب بينهما لدرجة الوراثة فى الأخلاق والسلوك والعادات. فالبنت نسخة من الأم طبق الأصل "اكفى القدرة على فمها، البنت تطلع لأمها" (٢٠٨). تنشأ البنت على ما تنشئها عليه الأم. وأيضاً "بنت الحراته تطلع دراسة" (٨٢٩)، والأم تحرث الأرض والبنت تدرس الغلال، وكلتاهما تعملان بالزراعة. وأيضاً "بنت الفارة حفارة" (٨٣٢). الأم تقرض كالفار، والابنة تحفر مثله. وقد ينطبق المثل أيضاً على الابن والأب مثل "ابن الوز عوام". وقد تأخذ العمة مكان الأم، أى الأم من جهة الأب، ليس أم الأب بل أخت الأب الذى تربت مثله على نفس الأم، وتكون المشابهة بين البنت والعمة "البنت لعمتها" (٨٣٣). ويُعمم المثل على الابن فى "الولد لخاله" من ناحية أخ الأم على التبادل مع أخت الأب، العمة بالنسبة إلى البنت.

ومصير البنت كمصير الأم، الزواج، وإخلاء المكان وشغل مكان آخر "البنات مربطهن خالى" (٨٢٧). والأفضل الانتقال إلى مكان قريب حتى يسهل نداؤها وقت الحاجة إليها "جَوّزها بديك وناديها تجيك" (٩٩٥). فقرب المكان أحد شروط السكن الجديد حتى ولو كان الزوج فقيراً مما يجعل كثيراً من الأسر المصرية تتردد الآن فى زواج بناتها من المهاجرين عبر البحار والمحيطات، ويعم الحزن الفرح، ويطغى صوت البكاء على الزغاريد. وزواج البنت مقدم على زواج الابن. وتأخير زواج البنت قبيح، فى حين أن تأخير زواج الابن لا ضرر منه "اخطب لبنتك قبل ما تخطب لابنك" (٨٣). فالبنت تعنس مبكراً والابن لايعنس إلا متأخراً.

والبنت ــ أيضاً ــ مثل الأم بنت طبقتها الاجتماعية مثل "بنت الأكابر غالية ولا تكون جارية" (٧٢٨). فالسيد لا يكون عبداً. ويسهل تلبية حاجات البنت الغنية مثل "بنت السايغ اشتهت على أبوها مزنقة (قلادة)" (٨٣١). وهو أمر ميسور. وقد يعمم المثل على الابن مع الأب فى "ابن السايغ اشتهى على أبوه خاتم".

والأم ولادة. وطالما أن هناك ولادة، فلا يوجد شاطر على الأرض لأن المستقبل أكثر غنى من الماضى والحاضر، والامكان أكثر ثراء وغنى من الواقع "طول ما الولاده بتولد ما على الدنيا شاطر" (١٨١٥). ومع ذلك: قد يحدث بعض عدم الوفاء من البنت تجاه الأم، عندما تحاول أن تقوم بتعليمها، فالجيل الجديد أكثر علماً من الجيل القديم "الحولية علمت

أمها الرعـية" (١١٠٦). وفى صيغة أخـرى "البدرية علمت أمها الرعـية" (٧٦٧). وقد يتم تعـميم ذلك ـ أيضـاً ـ على الابن وعدم وفـائه للأم "ياما جاب الغـراب لأمه" (٣٠٩٧)، وذلك بالتـجاهل والإهمال فى كـبر السن وبعـد الاستقـلال عنهمـا فى أسرته الجـديدة. وقد يُعـمم ذلك على الأب ـ أيضاً ـ "اللى مـا يعـرف أبوه ابن حرام" من أجل البـر بالوالدين. وهو ما يتفق مع وصايا الشرع.

وصورة الأخـت أقل تكراراً من صورة الابنة. ولكنهـا تظهر فـى علاقـتها بـصورة الأخ. فسلـوك الأخت ينعكس على سلوك الأخ مثل "أختـه فى الخـمارة وعامـل أمارة" (٧٩). ثم تبـرز قـيمـة الأخ المطلقـة. إذ يمكن تعـويض الزوج بزوج آخـر وتعـويض الابن بابن آخـر، ولايمكن تعويض الأخ بأخ آخر "الجوز موجود، والابن مولود، والأخ مفقود" (٩٨٧).

٧- الحماة، وامرأة الأب، وزوج الأم

والأمثلة على الـكراهية المتبـادلة بين الحماة وزوجـة الابن أكثر من الأمـثلة التى تدل على الكراهية المتـبادلة بين الحمـاة وزوج البنت فحمـاة البنت تعتـبر زوجة الابن قـد خطفت ابنها منها. فى حين أن حـماة الابن سعـيدة بتستـيت ابنتها لهـا. ففى الحالة الأولى، كـراهية الأم لامـرأة الابن يقال "عـرق جنب ودنهم مـا يحبش مـراة ابنهم" (١٨٨٣). فكراهيـة الحمـاة لامـرأة الابن شيء طبيـعى فى التكوين الـفزيـولوجى، فى عـرق وراء الأذن، وهى منطقـة حساسـة تحفظ التوازن. والحمـاة نفسها كانت فى يوم من الأيام كنـة أى زوجة ابن عانت من كـراهية حـماتهـا لها، أم زوجـهـا. ولكنها تكيل بمكـيالين. إذا كـبرت مـارست الدور ذاته وكرهت زوجة ابنها "قـالوا ياحما ماكنتيش كنة، قالت كنت كنة ونسيت" (٣٢٠٢). فـيتغير السلوك طبقاً لتغير المواقف.

ومعظم الأمثلة على لسـان الزوج ضد حماته، وكما هي الحـال فى بعض الأفلام المصرية الضاحكة التى تسخر من الحـماة (مارى منيب) مثل "بيض الفرخة مـوش لقية، وجوز البنت مش خَبَـيَّة" (٨٥١). فـمن الطبيـعى عدم مـحبة زوج الابنة لحـماته؛ نظراً إلى تدخـلها فى شؤونه. وأيضـاً "المية والنار، ولا حـماتى فى الدار". فالحـرق والغرق أهون من الحـماة فى المنزل. ومثل "وفـرى نفسك ياحـماتى، مالى إلا مـراتى" (٣٠٠٨) فالحمـاة زائلة والزوجة باقية، جسدياً ومعنوياً.

وهناك صورة سلبـية أخرى للمـرأة باعتبـارها امرأة الأب. فامرأة الأب بطـبيعتـها لاتحب أولاد زوجـها من زيجـاته السابـقة، سـواء كان مطلقـاً أم أرمـلاً. "قالوا ياجـحا مـراة أبوك تحـبك، قال هى اتجننت ؟" (٢٢٠٠)، علـى عكس ما يقـال من أن البنوة بالتـربية وليـست

بالولادة كما صور برشت والمدرسة الاجتماعية فى التربية. وأيضاً "مراة الأب سُخطة من الرب" ولعنة على أولاد زوجها. ونادراً ما يحدث العكس.

أما بالنسبة إلى زوج الأم فالصورة متناقضة. أحياناً يخضع الابن لسيده الجديد الذى هو بمثابة أبيه، ويطيعه ولو نفاقاً حتى لايعاديه "اللى يجوز أمى، أقول له ياعمى" (٤٣٩). فزوج الأم فى منزلة العم. وقد تكون الأم أم الأم أو الجدة وفى هذه الحالة يكون له المنزلة ذاتها التى للأب "اللى يجوز ستى، أقول له ياسيدى" (٤٤٠). ولكن زوج الأم لايبادله النفاق. فهو الأقوى، لايهتم بأمر الابن قدر اهتمامه بقدر الأم وهى زوجته الجديدة. فنشأت صورة زوج الأم الذى يهمل شؤون الابن من زوجته مثل "حاجة ما تهمك وصى عليها جوز أمك" (١٠١٠).

٨- القريبة والجارة

والقريبة والجارة لكل منهما صورتان: إيجابية وسلبية. فالزواج من القريبة فضيلة. ومن هنا نشأ تقليد الزواج من أولاد وبنات العمومة "آخد ابن عمى واتغطى بكمى" (١). ولذلك يُفضل الزواج من الأقرباء حتى ولو كانوا فقراء، وزواج المرأة من ابن عمها حتى ولو لم يكن لديه ما تغطى به نفسها. وأيضاً "نار القريب ولاجنة الغريب". فالقريب يصون، والغريب يخون.

وليست القريبة ــ فقط ــ هى المطلوبة للزواج، بل القريبة حين تزور القريبة بفرح وسرور صلة للرحم "اللى لها طرحة تخش بفرحة" (٣٤٠). ويعم الفرح إذا كانت القريبة للزوجة ومن طرفها. أما اذا كانت القريبة للزوج فإن الفرحة تكون أقل. وقد تكون القريبة رمزاً للعشيرة كلها والتواصل بين الأرحام، "اللى ماتت عشيرته، ياحيرته" (٣٤١). ويكون كما هى الحال فى التصور الشعبى مقطوعاً من شجرة، وحدانياً. ويحاول هذا الوحيد أن يجد بديـ ـعن العشيرة فى الخيل، طبقاً لصورة الحصان فى الذهن الشعبى، الصداقة والوفاء والعرفان بالجميل، "ما التقى له عيلة جاب له خيلة" (٢٥٨٠). فالخيل بديل عن البشر، وصداقة الحيوان تعويض عن فقدها عند الإنسان.

وللقرابة ــ أيضاً ــ صورة سلبية. فتفضل المرأة الغريبة على المرأة القريبة، "بارك الله فى المرأة الغريبة والزرعة القريبة" (٧٢٨). وهنا تبدو الزراعة القريبة أكثر قيمة من المرأة القريبة. وأيضاً "خد من الزرايب ولاتاخد من القرايب" أو "الدخان القريب يعمى" أو "إن كان لك قريب لاتشاركه ولاتناسبه". فالبعد عن القرايب غنيمة. فكل قريب باسم القرابة وصلة الرحم يريد استغلال قريبه. وباسم القرابة يتدخل الأقرباء فى حياة الزوج

والزوجة حتى تفسد العلاقة بينهما. ومازالت عادة الريف الزواج من الأقارب بالرغم من عدم تفضيل الشرع ذلك رعاية للصحة وتقوية للنسل، وهو ما يتفق مع علم الطب الحديث. وكثيراً ما يحاول الأقرباء تحت ستار القرابة، الإيذاء والإفساد، "ياخالتى خلخلينى، ودخان بيتك عامينى" (٣٠٥٤).

أما الجارة فلها صورة إيجابية فى مدى مساعدتها للجارة ونفعها لها نفسياً وبدنياً، معنوياً ومادياً. "لولا جارتى لانفقعت مرارتى" (٢٥٦٢). وفى صيغة أخرى "لولاكى ياجارتى كانت طقت مرارتى". فالجارة كاتمة سر الجارة والأمينة عليه. وقد تقص عليها ما لاتقصه على زوجها وأولادها. فالجارة أداة تنفيس، وطرف محاور. وناصح أمين.

وفى ذات الوقت، للجارة صورة سلبية حين تحسد الجارة، "حسدتيني ياجارتو [illegible] طول رجليَّه" (١٠٥٦). بل إنه الحسد على ما لايحسد عليه، مثل طول الرجلين الذى هو أقرب إلى القبح منه إلى [illegible] وقد [illegible] جارة بذيئة القول، سليطة اللسان كما يبدو [illegible] عصرية فى الشجار بين الجارة والجارة، "الغجرية ست جيرانها" (٢٠٤٢)، وهى المرأة فتوة الحارة.

٩- المرأة العاملة

واضح أن صور المرأة فى الأمثال العامية: الأنثى، والزوجة، والضرة، والخليلة، والأم، والابنة، والأخت، والحماة، وامرأة الأب، وزوج الأم هى كلها صور للمرأة فى المنزل للإنجاب، فأين صورة المرأة العاملة خارج المنزل ؟.

هناك صور للمرأة العاملة داخل المنزل، مثل الجارية التى تعمل فى الطبخ. وفى هذه الحالة ما عليها إلا الطبخ والتكلفة من سيد المنزل. ومقدار ما تطبخه ونوعه متوقف على مقدار التكلفة "اطبخى ياجارية، كلّف ياسيد" (١٥٠). وقد يكون المثل ـ على وجه العموم ـ متجاوزاً عمل المرأة كجارية بالمنزل. ويعنى فى هذه الحالة أنه لايوجد شىء يتم إنجازه بلا تكلفة ونفقات. والجارية لاتخدم إلا السيد، ولا تخدم جارية مثلها، "جارية تخدم جارية، قال دى داهية عالية" (٩٣٣). وقد يكون للمثل معنى عام، وهو التساوى فى الحظوظ وعدم التساوى فى المصير. وصورة الجارية مرتبطة بالمجتمع العربى القديم. وهناك صورة "الشحاتة" التى مهما اغتنت فإنها تكنز ما تغتنى وتظل شحاتة تشحذ من ستها "جوزوا شحاته تنغنى، حطت لقمة فى الطاقة، وقالت: ياستى حسنة" (٩٩٨). فالطبع غلاب. وإذا تزوجت الشحاته كى تغنى فإنها تظل تشحذ لتعودها على الشحاذة. والشحاذة عمل غير منتج، تسول يعتمد على إحسان الغير.

ويبدو أن ما يمنع المرأة من العمل طبقاً للأمثال العامية، هو شيء يتعلق بشخصيتها مثل الكيد و"الخيابة". فمن طبيعة المرأة الكيد "كيد النساء غلب كيد الرجال" (٢٤٦٧). وهو عند الرجال ــ أيضاً ــ ولكنه عند النساء أعظم. وكما يُذكر ــ تهكماً وسخرية ــ أن الكيد ــ أيضاًــ مذكور فى القرآن "إن كيدهن عظيم" مثال ما فعلته امرأة العزيز مع يوسف. آما صورة "الخايبة" فتجعل المرأة غير صالحة لشيء ولا حتى التدبير للمستقبل مثل "دبّقى ياخايبة للغايبة" (١٢١٤). لذلك يدعوها المثل إلى التدبير والتفكير فى المستقبل حتى تخرج عن التركيز والإغراق فى الحاضر.

إن أقصى ماتستطيع المرأة عمله هو داخل المنزل، الكنس، والطحن، وتربية الطيور. أما العمل المنتج مثل النجارة وباقى الأعمال اليدوية فهى ليست قادرة عليه. فالعمل خارج المنزل يحط من قيمة المرأة، "اللى تخرج من دارها يتقل مقدارها" (٢٥٩). وهو ما يتفق مع الشرع فى دعوتها إلى المكوث بالمنزل "وقرن فى بيوتكن". بل إن الكنس داخل المنزل قد تتركه المرأة لخادمة أو جارية، وتؤجر عمل الآخرين بدلاً من أن تقوم هى بنفسها به "بيّن للرعنة بيت وهى تكنسه، وإن ما تكنسه تكرى عليه" (٨٦٥). فالمرأة لأعمال المنزل وهى أقرب إلى الرعونة منها إلى الذكاء. وأقصى ما يصل إليه ذكاؤها هو تأجير الآخرين. والطحين ــ أيضاًــ عمل للمرأة داخل المنزل. وقد تتنازل عنه وتؤجر من يقوم به أو تذهب هى لتطحن عند الآخرين. "قالوا ياجحا فين مراتك ؟ قال: بتطحن بالكرا. وطحينك ؟ قال: كريت عليه !، قالوا: كنت خلى مراتك تطحنه" (٢١٩٨). وهو مثال على خلط الأمور واضطرابها وسوء التدبير. تعمل المرأة كأجير لتطحن عند الآخرين، ثم تؤجر من يطحن لها طحينها. فما تكسبه من طحنها تدفعه أجرة من يطحن لها. فلا هى دبرت منزلها ولا هى كسبت رزقها. فإذا ما ربت المرأة العجول، فإن هذه العجول لن تكون قادرة على الحرث؛ لعدم حسن المرأة التربية، "عمر النسا ماتربى عجل ويحرت" (١٩٦١). وأخيراً، لاتستطيع المرأة أن تتعلم أية حرفة مثل النجارة لما بها من نقر بالقادوم و "الشاكوش" ونشارة بالمنشار "لولا النقر والنشارة، كانت النسوان اتعلمت النجارة" (٢٥٧١). فالمرأة لاتقدر على الأعمال الدقيقة أو الصاخبة، كما هي الحال فى المصانع(٧).

هذه هى صور المرأة المتعددة فى الأمثال العامية المصرية. وربما تعبر عن أوضاع المرأة فى المجتمعات التقليدية القديمة. ومازالت مؤثرة كثقافة شعبية فى المجتمعات المعاصرة تعوق حركات التغير الاجتماعى، باسم الحداثة المنقولة، دون أن تبدأ بإعادة بناء الثقافة الشعبية كما جسدتها الأمثال العامية. وإن إفراز المجتمعات المعاصرة آمثالاً عامية جديدة تعبر عن

صور المرأة الجديدة وأوضاعها الخالية، وفى مقدمتها المرأة العاملة، لتحتاج إلى وقت طويل لإبداعها ثم لاختزانها فى الذاكرة الجمعية ثم لنقلها وروايتها عبر الأجيال، ثم لتأثيرها فى سلوك الناس. فتتفاعل مع الأمثال العامية القديمة وتتغلب عليها وتزيحها، مادامت المجتمعات المعاصرة مازالت تراثية تستشهد بالنصوص كمصدر سلطة وتشريع ■

□ □ □

المراجـــع والهوامـــــش

١- وقد قمنا بمحاولتين سابقتين فى هذا الاتجاه: الأولى "الفلاح فى الأمثال العامية"، والثانية "التفكير الدينى وازدواجية الشخصية" فى "قضايا معاصرة"، "طة فى فكرنا المعاصر"، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٦٥ ص ١١١ - ١٢٧. ص ٢٦٩ - ٢٨٠.

٢- بعض هذه الأمثال العامية مثل:

- بنت الدار عورة (٨٣٠).
- اتغندرى وقولى مقدرى (٥٨).
- اللى تحبل بالليل تولد بالنهار (٢٥٥).
- اللى فى بال أم الخير تحلم به بالليل (٣١٨).
- اللى فيه عيشه تاخده أم الخير (٣٢٥).
- اللى يجوز أمى أقول له ياعمى (٤٣٩).
- اللى يجوز ستى أقول له ياسيدى (٤٤٠).

٣- وذلك مثل:

- يموت الزمار وصباعه بيلعب، فى مقابل: تموت الرقاصة ووسطها يلعب (٩٠٩)، أو تموت الغازية وصباعها يرقص (٩١٠).

٤ = اللى يستحى من بنت عمه ما يجبش منها غلام (٤٦٦)
= أم قويق عملت شاعرة فى السنين الواعرة (٥٢٦)
= بعد ما كان سيدها يطبل فى عرسها (٧٩٨)
= جابوا العامية ترد الرمية (٩٢٣)

الرقم بين قوسين هو رقم المثل العامى فى مجموعة أحمد تيمور باشا: الأمثال العامية، مشروحة ومرتبة على الحرف الأول من المثل، الطبعة الثانية، دار الكتاب العربى، مصر ١٩٥٦. وقد اقتصرنا على هذه المجموعة دون غيرها كعينة ممثلة للأمثال العامية دون إحصاء شامل لها وإعطاء كل الصور الممكنة عن المرأة فى الأمثال العامية.

٥ ـ بالرغم من أن اللفظ العربى الصحيح هو "الزوج" للمرأة والرجل على حد سواء ولكن تم تأنيثه فى اللغة المتداولة للإشارة إلى المرأة واستبقاء اللفظ الصحيح للرجل.

٦ ـ يكتبها أحمد تيمور باشا بالدال "الدَّرّة" وهى أقرب إلى الضاد "الضرة".

٧ ـ مثل هذه الأمثال العامية السلبية وما يقابلها من أحاديث موضوعة تسميها فاطمة المرنيسي Mis-ogenique أى الأقوال المعادية للمرأة.

مكانة المرأة في فلسفة أفلاطون

قراءة في محاورتي "الجمهورية" و "القوانين"

مصطفى النشار

تمهيد: تساؤلات تطرح اشكالية البحث:

صورتان مختلفتان يقدمهما شراح أفلاطون حينما يتحدثون عن مكانة المرأة عنده؛ الأولى وهى الأكثر شيوعاً يري أصحابها أنه أول من دعا إلى تحرير المرأة والمساواة بينها وبين الرجل وأنه أول من نادى بضرورة فتح الطريق أمامها لتصبح كالرجل مؤهلة لقيادة الجيوش ورئاسة الحكومات[1].

أما الثانية فيرى أصحابها عكس ذلك، فقد كان أفلاطون — في نظرهم — خير داعية للمجتمع الرجولي الذي تكون السيادة المطلقة فيه للرجل، وأن دعوته إلى تحرير المرأة في "الجمهورية" لم تكن إلا ستاراً يخفي وراءه كراهيته للمرأة. فالحقيقة أنه أراد تحويلها إلى رجل حينما لم يعد لها أي دور آخر تؤديه في ظل تطبيق نظام شيوعية النساء والملكية إذ كان عليها حينئذ أن تخرج إلى الشارع لتتعلم وتصبح "امرأة مسترجلة" واستدل أصحاب هذه الرؤية على صحة تفسيرهم بأمرين: إن أفلاطون لو أراد — حقاً — تحرير المرأة لما اقتصر الأمر على المناداة بتطبيق نظام الشيوعية على طبقة الحراس (الحكام والجند) فقط دون أن يمتد إلى القاعدة العريضة من النساء في الطبقات الدنيا من المجتمع. وثانياً إنه عندما عدل عن نظريته في الشيوعية في آخر محاوراته "القوانين" عادت المرأة — مرة أخرى — إلى المنزل لتمارس أعمالها التقليدية في الإنجاب وتربية الأولاد وتدبير المنزل أي أنها عادت ملكية خاصة للرجل[2].

هما صورتان مختلفتان اذن، فأيهما نصدق؟ وأيهما اكثر تعبيراً عن رؤية أفلاطون الحقيقية لمكانة المرأة؟ وهل كان أفلاطون — حقاً كارهاً — للمرأة ورافضاً لأنوثتها أم كان محباً لها وأراد تحيرها بالفعل من سلطة الأب وعبودية الزوج وسطوة المجتمع؟ هل كان

مؤمناً بالدور الاجتماعي للمرأة وبضرورة مشاركتها في صنع سياسة الدولة، أم كان ينظر إليها على أنها عبء لابد من تحمله والبحث عن دور هامشي لها تؤديه حتى لاتفسد وتفسد معها الرجال والمجتمع؟. وبعبارة أكثر تحديدا، هل كان أفلاطون يعبر في فلسفته الإجتماعية عن مجتمع رجولي لامكان فيه للمرأة؛ باعتبارها رمزاً للشهوة والجسد والخطيئة، أم عن مجتمع تسوده المساواة بين الجنسين تمارس فيه المرأة دوراً يعادل دور الرجل وتشاركه ممارسة كل الأعمال والوظائف؟!

إن الإجابة على تلك التساؤلات من شأنها أن تفرض هذا التناقض الظاهر بين الصورتين اللتين رسمهما شراح أفلاطون ومفسروه.

أولاً: خصوصية الفلسفة الأفلاطونية

في اعتقادي أنه لكي نجيب عن هذه التساؤلات بصورة سليمة تكشف عن الرؤية الحقيقية لأفلاطون، حول طبيعة المرأة ومكانتها وعلاقتها بالرجل ودورها في المجتمع، لابد أن نأخذ في الاعتبار عاملين هامين:

أولهما: الطبيعة الخاصة لفلسفة أفلاطون. فنحن أمام فيلسوف عاشق للحوار محب للجدل، فيلسوف يكره الدوجماطيقية ويقبل تطوير آرائه وتجديدها باستمرار تبعاً لما تقتضيه الضرورة الفكرية، خاصة إذا ما عبرت عن واقع ديناميكي تحدث فيه تحولات مستمره تفرض على المفكر أن يتفاعل معها. وقد كان أفلاطون ممن خبروا الأوضاع السياسية والاجتماعية لبلاده وتفاعل معها عن قرب بصفته أحد أبناء الارستقراطية الأثينية من جانب، وبتتلمذه على يد سقراط ومعايشته أزمته مع الحكومة الديمقراطية من جانب آخر، وأسفاره المتعددة لمعظم بلاد اليونان بل لبعض بلاد الشرق من جانب ثالث.

لقد رسم أفلاطون معالم مدينته المثالية في "الجمهورية" كرد فعل لواقع سياسي واجتماعي فاسد رأى أنه لايمكن إصلاحه بمسكنات هنا وهناك، وإنما بالعلو فوقه والابتعاد عنه ورسم صورة لما ينبغي أن يكون عليه المجتمع السياسي المعبر حقيقة عن الطبيعة الإنسانية، التي جوهرها حب الخير والعدل وقوامها الحكمة والفضيلة[٣]. وهذا المجتمع لن يقوده إلا مجموعة من الشباب الذين لابد من تأهيلهم التأهيل العلمي (التربوي) الذي يمكنهم من معرفة "المثال"، مثال الدولة، مثال العدالة، مثال الحكم، ومن ثم يمكن لهؤلاء الشباب أن يقودوا مجتمعهم نحو التغيير المنشود. لقد كان هذا هو ما استهدفه أفلاطون حينما أسس "الأكاديمية" قبيل نهاية القرن الرابع قبل الميلاد، وبالتحديد في عام ٣٨٧ ق.م. وهذا هو ما جعله ينادي بتلك الدولة المثالية التي يحكمها الفيلسوف ويسعى أفرادها بطبقاتهم الثلاث (الحكام والجند والمنتجين)

لتحقيق مثال العدالة فيما بينهم بتأديتهم وظائفهم الثلاث (الحكم والدفاع والإنتاج) بإتقان وتجرد متحلين بالفضائل العظمى الثلاث (الحكمة والشجاعة والعفة). وما نظام الشيوعية داخل طبقتي الحكام والجند إلا محاولة منه لتجنيب أفراد هاتين الطبقتين الصراع على النساء أو الانشغال بتربية الأولاد من جهة، أو الانشغال بتكديس الملكيات و الثروات من جهة أخرى.

لقد وجد أفلاطون أن تلك الدولة المثالية لن تتحقق وحدتها السياسية إلا بإزالة صور الفساد كافة، وخاصة فساد الطبقة العليا (طبقة الحراس) أي (طبقتي الحكام والجند)، ولذلك رأى أن تربي هذه الدولة أبناءها تربية مثالية لاتفرق بين فتى وفتاة، بين ابن فقير وابن غني إلا على أساس مدى صلاحية هذا الابن أو ذاك للخضوع لهذا النظام التربوي الصارم الذي يستمر منذ سن الطفولة إلى سن الخمسين حينما يصل الأجدرون منهم سواء كانوا رجالاً أو نساءً إلى مرتبة الحكام ـ الفلاسفة(٤).

وقد حاول أفلاطون أن يطبق نظامه الأمثل هذا على أي دولة مدينة في عصره، لكنه فشل في ذلك تماماً، فقد سافر إلى سيراقوصه ثلاث مرات لهذا الغرض كاد يفقد حياته في إحداها وسجن في أخرى على الرغم من أنه كان يسافر ـ دائماً ـ بناء على دعوة يتلقاها من ملكيها ديونيسيوس الأول ثم ديونيسيوس الثاني. وقد أدرك ـ بعد فشله في تلك المحاولات وبعد ما دار حول هذا النظام الأمثل من مناقشات بينه وبين بعض تلاميذه ـ استحالة أن يقبل الناس تطبيق هذا النظام، فهو يحتاج لأناس "أشبه بالآلهة الكاملين"(٥).

ومن ثم بدأ التفكير والبحث عن نظام بديل يمكن للناس أن يتقبلوه؛ فاتجه بعد مناقشة واقعية لمن هو السياسي ؟! وما أسس علم السياسة والشروط التي ينبغي أن تتوافر في الحاكم بحيث يكون أشبه بالطبيب أو بالإله أو حتى براعي الغنم في دولته؟، اتجه بعد الإجابة على تلك التساؤلات وغيرها في محاورة "السياسي"(٦) إلى وضع صورة مثالية جديدة للدولة وإن كانت أكثر واقعية ـ لأنها وضعت في الاعتبار مشاعر الأفراد ورغبتهم الطبيعية في تكوين الأسرة وحبهم الشديد للملكية بشتى أنواعها ـ في محاورة "القوانين" التي أصبح الحكم فيها للقانون وأصبح من الضروري للفرد أن يتزوج، وأصبح بإمكانه أن يمتلك، وإن خضعت الملكية والزواج لشروط تتحقق بمقتضاها مصلحة الدولة والجماعة وليس مصلحة الفرد فقط.

في هذا الإطار العام لتطور فكر أفلاطون السياسي يمكن أن نفهم تطور فكره حول المرأة ومكانتها في المجتمع ودورها في الدولة؛ إذ سيختلف هذا الدور الذي ستؤديه في ظل الدولة المثالية الأولى في "الجمهورية" عن الدور الذي يمكن أن تؤديه في الدولة التالية لها في الأفضلية في "القوانين"، فمن الطبيعي أن يختلف دور المرأة التي تربت وتعلمت في إطار نظام شيوعي يتيح لها أن تمارس كل أعمال الرجال بحرية وبدون أي قيود تعوقها، فلا يوجد

في ظل هذا النظام الأسرة التي ترعاها أو الزوج الذي تخضع له أو الأولاد الذين تتحمل مسئولية تنشئتهم وتربيتهم، إذ إن كل ذلك سيصبح مسئولية الدولة. من الطبيعي أن يختلف هذا الدور عن دور المرأة في مجتمع عادت فيها الأسرة بشكلها التقليدي؛ إذ سيكون من الطبيعي أن تعود المرأة فيه إلى ممارسة دورها كربة بيت وكأم ترعى شئون منزلها وتربي أولادها وإن كان ذلك لن يمنعها كلية من المشاركة في الحياة العامة.

أما العامل الثاني الذي ينبغي وضعه في الاعتبار، فهو مراعاة النظر في البيئة الاجتماعية والسياسية التي عاصرها أفلاطون ودار في فلكها، ومن ثم تأثر بها ـ بشكل أو بآخر ـ حينما رسم معالم مدينته المثالية سواء في "الجمهورية" أو في "القوانين". ففلسفة أفلاطون على الرغم من مثاليتها الواضحة ابنة للواقع الذي عايشه سواء كان المقصود بالواقع هنا المعنى الضيق الشائع للواقع، أي الواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي، أو الواقع الفكري والأخلاقي الذي ينبغي أن نضعه في الاعتبار أيضاً، ولا أحد يستطيع أن يقفز خارج عصره، على حد تعبير بوزانكيت في دراسته جمهورية أفلاطون(٦).

إن الإطار الواقعي الذي نبتت وتحركت خلاله التأملات الأفلاطونية بالنسبة إلي موضوع المرأة توجد فيه صورتان متباينتان للمرأة اليونانية؛ إحداهما نجدها في أثينا وهي موطن أفلاطون الأساسي، والأخرى نجدها في مدينة إسبرطة المنافسة لأثينا. وقد عاصر فيلسوفنا التنافس بين المدينتين على زعامة بلاد اليونان ومحاولة كل منهما إخضاع أكبر عدد ممكن من هذه البلاد تحت نفوذها.

أما المرأة الأثينية، فقد كانت امرأة تقليدية تعيش في شبه خلوة شرقية، فقد عاشت في منزل ينقسم ـ عادة ـ إلى حجرات للرجال، وحجرات خاصة بالنساء ومزودة بالأقفال والترابيس. ونشأت في ظل تربية تقدس تقاليد الأباء والأجداد، ونالت قسطا بسيطا من التعليم ـ داخل أسرتها ـ يمكنها من أن تدبر شئون منزلها حينما تتزوج وتصبح ربة بيت تحافظ على بيتها وترعى حقوق زوجها التقليدية، فلا تخرج إلا بإذنه، محافظة على شرفها وعفتها، ولاتخرج إلا محجبة وفي صحبة من يوثق به، ويقتصر خروجها ـ في معظم الأحيان ـ على زيارة الأهل أو لحضور الاحتفالات الدينية. ولاتسمح لأحد أن يراها من نافذة بيتها. إنها امرأة تطيع زوجها، ومن ثم فهو يطيعها فيما لايتعارض مع سلطته الأبوية. وهى امرأة تقوم بكل الأعمال المنزلية من اشراف على تدبير حاجاته إلى طهي الطعام إلى تمشيط الصوف وغزله لتصنع ثيابها وثياب أفراد أسرتها(٧). إنها امرأة مدبرة عبر كسينوفون عن دورها في أسرتها بقوله: "كما أن ملكة النحل تبقى في الخلية وتشرف على بقية أفراد النحل وهى تعمل، كذلك ربة الدار عليها أن تبقى في المنزل تشرف على مافيه من أعمال، تراقب مصروف بيتها

فلا ينفق في شهر ما كان ينفق في عام وتدرب الفتيات ممن لاخبرة لهن وتعني بالجواري والمرضى. . إلخ"(٨).

أما ديموستين فقد عبر عن موقف الرجل منها كزوجة وكعشيقة بقوله: "إننا نتخذ العاهرات للذة والخليلات لصحة أجسامنا اليومية، والأزواج ليلدن لنا الأبناء الشرعيين ويعنين ببيوتنا عناية تنطوي على الأمانة والإخلاص"(٩). ويفهم من كلام ديموستين، أن الرجل كان يتمتع بحرية جنسية أكبر من المرأة؛ إذ لم يكن من المسموح به للمرأة المتزوجة أن تخون زوجها أو يكون لها علاقة بغيره، "فالقانون كان يعاقب الزانية والرجل إذا زنى بامرأة متزوجة بالإعدام"(١٠). وهذا يعني أن الحرية الجنسية التي كان يتمتع بها الرجل لم تكن مطلقة، كما أن التشديد على ضرورة ألا ترتكب الزوجة الفاحشة، كان الهدف منه ـ بالطبع ـ الحفاظ على الأنساب وعدم اختلاطها.

وعلى النقيض ـ تقريبا ـ من تلك الصورة للمرأة الأثينية المحصنة التي كانت أكثر تواضعا وأكثر فتنة لزوجها، نجد صورة المرأة الاسبرطية التي كانت أكثر قوة وأكثر تحررا؛ حيث خضعت لنظام تربوي عنيف جعلها أكثر تحملا وأكثر شجاعة وخشونة. وقد كان الهدف من هذا النظام هو أن تورث المرأة لأبنائها هذه الصفات حتى يتمكنوا من الدفاع عن المدينة، ويكونوا أكثر شجاعة في مواجهة الأعداء في المعارك الحربية.

إن المرأة الاسبرطية كانت ـ باختصار ـ هى "المرأة المسترجلة"، التي تتحلى بصفات الرجل وتخلو ـ تماما ـ من رقة الأنثى وعواطفها الجياشة. وقد اكتسبت هذه الصفات من اشتراكها في الألعاب الرياضية العنيفة كالجري والمصارعة إلى جوار الرجل، ومن سيرها في المواكب والاحتفالات العامة أو ظهورها في حفلات الرقص، وهى عارية تماما. وقد كان من شأن ذلك أن يعودها على عدم الخجل من جسدها، وأن يلزمها بالحفاظ على رشاقتها وعلاج عيوب جسدها، فقد كان من شروط الزواج للفتاة في إسبرطة أن تكون سليمة الجسم مكتملة الصحة حتى يأتي الأبناء أقوياء أصحاء على غرار والديهم. إن التقاليد الإسبرطية لم تكن تحرص على وجود الأسرة بمعناها التقليدي الذي كان موجودا في أثينا؛ فالمرأة الإسبرطية كانت تعامل على قدم المساواة مع الرجل حيث كانت ترتدي الزي الذي يرتديه الرجل، وكان يسمح لها أن تضاجع رجلا آخر غير زوجها لأسباب تتعلق بتحسين النسل. أما الأطفال فقد كانوا يخضعون لنظام تربوي صارم يبدأ منذ ولادتهم تحت إشراف رؤساء القبائل؛ فالطفل الذي يكتشف أنه غير سليم الصحة يترك ليموت على منحدرات الجبال، أما الطفل السليم فقد كانت الدولة تتعهده بالرعاية منذ سن السابعة، وكان النظام التعليمي الذي يخضع له يصب كله في تهيئة الأولاد لحياة شاقة في خدمة الدولة، حيث كانوا في سن العشرين يؤهلون

للانخراط في سلك الجندية، وحينما يصبحون في الخدمة العسكرية يسمح لهم بالزواج، وحينما يصلون إلى الثلاثين يصبحون مواطنين كاملين. وقد كان لايسمح للإسبرطي ــ عموما ــ بامتلاك الثروة في صورة فضة أو ذهب. وكانت الملكيات الفخمة ممنوعة على الجميع. وكان الفرد رجلا كان أو امرأة يعيش للدولة، دون أن تكون له حياته الخاصة بالمعنى التقليدي، لقد كان الجميع يعيشون في شبه معسكر دائم، وهم مستعدون دائما وفي أي لحظة للقتال دفاعا عن مدينتهم(١١).

إن المتأمل لوضع المرأة في إسبرطة وفي أثينا سيجد في دراسته لأفلاطون أنه قد تأثر بهما معا؛ فعلى الرغم من أنه كان الأثيني المحافظ ابن الطبقة الأرستقراطية إلا أنه كان يميل - تحت تأثير عوامل الفساد الأخلاقي والاجتماعي والسياسي التي عاصرها في أثينا - إلى النظام الإسبرطي على الرغم من عدم حماسته الشديدة له، وعلى الرغم من انتقاده له في الكثير من المواضع في محاوراته(١٢). وقد استفاد من بعض عناصر هذا النظام في مدينته المثالية في "الجمهورية" بعد صبغه بصبغة فلسفية وإلباسه ثوبا أخلاقيا يقوم على التقشف والزهد في المطالب المادية واحتقار الجسد لصالح تنمية مواهب العقل، فيحلق الأخير في الماوراء محاولا اكتشاف المثال الذي ينبغي أن تكون عليه الدولة بحاكمها الفيلسوف ونظامها الشيوعي الذي يساوي بين الرجل والمرأة ويحملهما الأعباء والمسئوليات ذاتها.

إن تفهمنا لهذين العاملين سيجعلنا نقترب أكثر من فهم الرؤية الديناميكية لأفلاطون حول المرأة، تلك الرؤية التي خضعت ــ في جوهرها ــ لفهمه دور المرأة كفرد فاعل، أو ينبغي أن يكون كذلك في المجتمع، سواء كانت صورة الدولة هى المثالية في "الجمهورية" التي يحكمها الفيلسوف ويخضع حراسها لنظام الشيوعية، أو كانت الدولة التالية لها في الأفضلية في "القوانين" التي يحكمها الدستور ويعيش أفرادها حياة عادية يتمتعون فيها بالملكية وبالزواج.

وعلينا بعد ذلك أن نقرأ محاورتي "الجمهورية" و"القوانين" لنعرف من خلال النص وتحليله كيف تصور أفلاطون وضع المرأة في ظل هذين النظامين السياسيين المختلفين، وما المبررات التي ساقها لاختلاف وضع المرأة في كليهما.

وبعد ذلك يمكن أن يتضح لنا ما هو مشترك بين وضع المرأة في النظامين. وهذا ماسيشكل ــ في النهاية ــ جوهر النظرة الأفلاطونية لوضع المرأة ومكانتها بشكل عام. فإذا كان ثَمَّ اختلاف بين وضع المرأة بحسب ماتؤديه من وظائف في ظل هذا النظام أو ذاك، فإن هذا الاختلاف لايشكل من وجهة نظرنا تناقضا في الموقف الأفلاطوني العام بشأن المرأة، بقدر ما يكشف عن مدى مرونة أفلاطون، واستجابته للمتغيرات الواقعية التي تمليها طبيعة النظام السياسي المعمول به في الدولة.

ولنبدأ الآن في توضيح وضع المرأة عند أفلاطون في محاورتيه الشهيرتين "الجمهورية" و"القوانين"، حتى تبدو أمامنا تفاصيل الاختلاف بين وضعها في الأولى عنها في الثانية، ثم نلتمس بعد ذلك أوجه الاتفاق ومبررات الاختلاف حتى نصل ـ في النهاية ـ إلى فهم ماهية وضع المرأة في المجتمع في تصور أفلاطون.

ثانياً: وضع المرأة في "الجمهورية"

لقد احتوت محاورة الجمهورية لأفلاطون على أهم أفكاره الثورية الداعية إلى التغيير والتحرر في النظم الاجتماعية والسياسية. ولقد كان هو نفسه يعلم مدى ماستواجهه هذه الأفكار من معارضة ومدى ماستثيره من جدل لاينتهي. فلاشك أن أفكاره الثلاث الداعية أولا إلى المساواة بين الرجل والمرأة، وثانيا إلى شيوعية الملكية والنساء، وثالثا إلى حكومة الفلاسفة، قد مثلت على التوالي ـ على حد تعبيره ـ موجات فكرية كان عليه أن يواجه آثارها وأن يدافع عنها، سواء أثناء عرضها على مائدة الحوار في "الجمهورية"، أو في مدرسته الفلسفية "الأكاديمية"، أو في أي مكان يذهب إليه محاولا تطبيق هذه الأفكار أو إقناع الآخرين بإمكان تنفيذها.

وإذا كان قد فشل في ذلك ـ على صعيد الواقع السياسي ـ أثناء زياراته الثلاث لسيراقوصه[١٣]، فإنه قد نجح ـ على الصعيد النظري ـ في إقناع المتحاورين في المحاورة، وفي إقناع تلاميذه الذين أصبحوا ـ فيما بعد ـ دعاة لهذه النظرية يدافعون عنها حتى النهاية.

وعلى الرغم من إدراكنا مدى ثورية هذه الأفكار حتى من منظور عصرنا الحالي، فإنه ينبغي أن نأخذ ـ في الاعتبار ـ أنها استندت على خلفية واقعية مثلتها التقاليد الإسبرطية التي أشرنا فيما سبق إلى تأثر أفلاطون بها، ومن جهة ثانية، استندت على الحركة التنويرية التي أشاعها السوفسطائيون في المجتمعات اليونانية وعلى رأسها المجتمع الأثيني، فهم قد دعوا إلى أن يكون الإنسان أي إنسان هو معيار المعرفة ومعيار الوجود، وترتب على ذلك بالطبع دعوتهم إلى المساواة بين البشر بشكل عام، وإلى أن يصبح الفرد هو أساس النظام السياسي[١٤]، وقد نتج عن هذه الحركة التنويرية السوفسطائية حركة أدبية دعت إلى تحرير المرأة؛ فها هو يوربيدس "يدافع عن النساء في خطب جريئة وغمزات خفيفة"، أما أريستوفان "فيسخر منهن بألفاظ وقحة صاخبة". وأصبحت "أدوار النساء في المسرحيات الأثينية منذ عام ٤١١ أكثر شأنا عما كانت عليه من قبل، وهى تكشف عن خروج المرأة شيئا فشيئا من العزلة التي كانت مفروضة عليها"[١٥].

(١) المساواة بين الجنسين وتحرير المرأة:

وللنظر الآن في محاورة "الجمهورية" لنرى كيف قدم أفلاطون أفكاره التحررية هذه بادئا بالتلميح إليها في الكتاب الرابع دون تفصيل، معولا على أهمية التربية والتثقيف كأداة يمكن أن تنير النفوس لتقبل هذه الأفكار وخاصة القاعدة القائلة "كل شئ مشاع بين الأصدقاء"[١٦].

ثم يبدأ في الكتاب الخامس - وبعد إلحاح وتشجيع من محاوري سقراط (الذي يتحدث هنا بلسان أفلاطون) - في تفصيل ما أجمله في تلك العبارة الموجزة. ولنلاحظ - بداية - أنه يقدم تفصيل فكرته هنا بطريقة يبدو معها أنها لاتزال في طور التأمل والبحث، فهو "لايزال في دور الشك والتنقيب"، وربما يكون رأيه هذا "عرضة للخطأ والزلل". ومن ثم، يبدأ في شرح فكرته من النظر فيما يجري في عالم الحيوان؛ فكما على إناث كلاب الحراسة أن تسهر مع الذكور على حراسة القطيع، وتصطاد معهم وتسهم في كل مايفعلون" كذلك "على النساء أن يقمن بنفس مهام الرجال"[١٧] لكن مع مراعاة أمرين هامين؛ أولهما: إنه إذا كان على الجنسين معا (الذكر والأنثى) أن يقوما بكل شئ سويا، فإن علينا "ألا ننسى ضعف أحدهما وقوة الآخر"، والمقصود هنا بالطبع هو ضعف الأنثى (في عالم الحيوان والانسان) بالقياس إلى قوة الذكر. وثانيهما: وهو يخص عالم الإنسان، فإنه من الضروري مراعاة أنه "إذا فرضنا على النساء نفس مهام الرجال فعلينا أن نعلمهن نفس التعليم" وهذا يعني "أنه من الضروري أن يأخذ النساء بنصيب من هذين الفرعين من التعليم ومن فن الحرب وأن يعاملن نفس معاملة الرجال"[١٨].

وهنا نتوقف لنلاحظ ملاحظتين هامتين؛ أولهما: إنه قد أقر حتى الآن مبدأين يرتبط كلاهما بالآخر؛ أما المبدأ الأول فهو ان بإمكان المرأة أن تقوم بالوظائف ذاتها التي يقوم بها الرجل. وهذا المبدأ يقره أفلاطون ويؤكده بأكثر من صيغة، فهو يقول في نص آخر على سبيل المثال "ليس في إدارة الدولة من عمل يختص به النساء وحدهن من نساء، ولا الرجال وحدهم من حيث هم رجال. ولكن لما كانت الملكات قد انقسمت بين الجنسين، فإن المرأة قادرة بطبيعتها على كل الوظائف وكذلك الرجل وإن تكن المرأة في كل شئ أدنى قدرة من الرجل"[١٩].

فليس هناك - اذن - في نظره أي فروق طبيعية أو فسيولوچية بين الجنسين تمنع أحدهما من أن يمارس عملا يمكن للآخر أن يقوم به؛ فللجنسين نفس الملكات ومن ثم يمكنها القيام بالوظائف ذاتها ولا استثناء في هذا الأمر؛ فهو يرى إمكان أن تصبح المرأة فارسة مع تحفظ بسيط - وإن كان له دلالته العميقة - هو "أن المرأة في كل شئ أدنى قدرة من الرجل".[٢٠] ودلالته العميقة - في اعتقادي - تكمن في أنه في حالة

الاختيـار بين أداء الرجل وأداء المرأة لوظيفة ما، وخـاصة فيما يتـعلق بالوظائف العليا في الدولة، فإن الأمر الطبيعي أن يميل أفلاطون إلى اخـتيار الرجل أداءها. وهذا مايبرر ماقام به من تعديل ظن البـعض أنه كان جوهرياً في مـحاورة "القوانين" حينمـا أعاد المرأة إلى أعمالها المنزلية، وسمح للرجل بأداء تلك الوظائف؛ ففي واقع الأمر لم يكن ذلك تعديلا جوهريا أو تـناقضا بين آرائه؛ لأنـه يتسق مع ذلك التـحفظ الذى أبداه إزاء تفـاوت قدرة الرجل عن قدرة المرأة في كل شيء!

أما المبدأ الثاني الذي يرتبط بسابقه فـهو المساواة بين الرجل والمرأة في المعاملة وفي التعليم. وهذه المساواة إنما تقـوم ــ في الواقع ــ على أساس أن لهما نفس الملكات وأن بإمـكانهما أن يقومـا بالوظائف ذاتهـا؛ إذن فمن الضـروري المساواة بينهـما في كل شئ خـاصة في مـجال التدريب والتعليم؛ إذ لايمكن للإنسان رجلا كـان أو امرأة أن يمارس وظيفة ما بدون أن يتدرب عليها أو بدون أن يؤهل التأهيل العلمي الذي يمكنه من أدائها.

أما الملاحظة الثانية التي ينبـغي ملاحظتها في ضوء ما عرضناه من النصـوص السابقة، فإن إدراك أفلاطون لهذين المبدأين السابقين ولضرورة الربط بينهما، يعني أنه يربط خروج المرأة إلى المجتمع ومشاركتها للرجل في كل الأنشطة والوظائف، يربط ذلك بمدى وعيها بأن عليها عبء تحمل مـشاق العمل السـياسي والاجتـماعي والحربي إلى جـوار الرجل، خاصة وأن المجـتمع الأثيني في أيام أفلاطون لم يكن يسمح للمرأة بمـمارسة أي شيء من هذه الأشياء[٢١]. وهذا الوعي هو ما سيجـعلها تتقبل الإجراءات التربوية والتـعليمية التي ستؤهلهـا لتلك المشاركة مع الرجل دون تذمر أو بمعنى أصح بدون خجل.

فالنظام التـربوي والتعليمي الصـارم الذي فرضه أفـلاطون لتتشكل بمقـتضاه طبقـة الحراس (الحكام والجند) في دولتـه المثـاليـة، يفرض "على نسـاء الحـراس أن يقفـن عاريات مـا دمن سيكتـسين برداء من الفضيلة.. وأن يشاركـن الرجال في الحرب وفي كل الأعمـال التي تتعلق بحراسة الدولة دون أن يقمن بأي عمل آخـر" وإن كان ينبغي على من يشرفون على هذا النظام التعليمي مراعاة "أن يعهدوا إليهن بأسهل هذه الأعمال بالقياس إلى ما يقوم به الرجال"[٢٢].

ولعل السؤال الذي قـد يراودنا الآن هو: هل المساواة بين الجنسين في المعـاملة وفي التعليم وفي المكانة الاجتـماعية، يعنـي عند أفلاطون الدعوة إلى تحرير المـرأة بالشكل المطلق الذي قد يتبادر إلى الأذهان لأول وهلة ؟!.

الحق أن القـضية عند فـيلسوفنـا لم تكن قضيـة "تحرير المرأة "بالـصورة التي يجـري بها استخدام المصطلح في عصرنا الحالي لأسباب عديدة منها:

أولاً: إن مبـدأ المساواة بـين الرجل والمرأة في القدرات والوظائف لم يكن يـستهـدف هذه

الدعوة إلى تحرير المرأة، بقدر ما كان يهدف إلى التمهيد للدعوة إلى شيوعية النساء والأطفال وهي الشيوعية التي اقتصرت عند أفلاطون على طبقة الحراس، أي على طبقتي الحكام والجند، دون أن تمتد إلى الطبقة الثالثة وهي التي تمثل - على حد تعبير چورج سارتون - "ثمانين في المائة من مجموع السكان"(٢٣).

ثانياً: إن أفلاطون بمنطق فلسفته المثالي الداعي إلى التحرر من الجسد وشهواته كان أقرب إلى اعتبار المرأة رمزاً للشهوة، ومن ثم يمكن أن ننظر إلى موقفه من المرأة فيما يرى بعض المحللين على أنه كان أقرب إلى موقف الكاره لها منه إلى موقف المحب الذي كان يعنيه حقاً تحريرها والدفاع عنها. في الحرية والمساواة(٢٤).

ثالثاً: إن ما نفهمه من تحرير المرأة اليوم يعني في أبسط معانيه أن تكون لها إرادتها وشخصيتها المستقلة وقراراتها التي تتحمل مسئولياتها، وعلى رأسها قرارها بأن ترتبط برجل معين وأن تتزوجه. وهذا لم يكن وارداً عند أفلاطون؛ فقرار الزواج في نظام دولته المثالية في "الجمهورية" ينبغي أن يكون قرار الدولة ممثلة في حكامها و "تبعاً للمبادىء" التي تقررها:

ومن هذه المبادىء "أن يتزاوج النوع الرفيع من الجنسين على أوسع نطاق ممكن، وأن يتزاوج النوع الأدنى على أضيق نطاق ممكن"(٢٥). ومنها أيضاً "أن الشبان الذين يبلون بلاء حسناً في الحروب وغيرها من المهام يمنحون مكافآت وامتيازات منها زيادة عدد مرات معاشرتهم للنساء إذ إن تلك في الوقت ذاته ذريعة معقولة للحصول منهم على أكبر عدد ممكن من الأطفال"(٢٦).

ومن هذه المبادىء كذلك "أنه إذا تجاوز الرجل والمرأة سن الإنجاب للدولة(٢٧) يترك للرجال حرية الاختلاط بمن يشاءون من النساء فيما عدا بناته وبنات بناته أو أمه أو جدته، ويترك للنساء نفس الحرية مع استثناء الأبناء والآباء والأحفاد والأجداد"(٢٨) مع ضرورة الحرص على ألا ينجبوا أي طفل للدولة وإذا لم يفعلوا ذلك "فليضعوا في أذهانهم أن يتخلصوا منه لأن الدولة لن تستطيع أن تربي طفلاً كهذا"(٢٩).

ويتضح من كل ذلك، أن إدراك أفلاطون لما بين الرجل والمرأة من تساوٍ في القدرات الفسيولوجية والملكات الطبيعية بما يترتب عليه من إمكان قيامهما بالوظائف العامة ذاتها لم يكن الهدف منه الدعوة إلى تحرير المرأة تحريراً كاملاً من القيود الاجتماعية المفروضة عليها أو إطلاق حريتها في الاختيار. أو بمعنى آخر، لم يكن الهدف منه تحريرها من سيطرة الرجال أو من سلطة المجتمع، بل كان الهدف منه التمهيد للدعوة إلى نظريته في الشيوعية التي كانت تستهدف في الأساس الحفاظ على وحدة الدولة المثالية بتجنيبها الأسباب المؤدية إلى الصراع بين "الحراس" من جانب، والاستفادة من إمكانات وقدرات

كل الأفراد بما فيهم النساء في ظل هذا النظام الشيوعي من جانب آخر.

وما يؤكد صحة ما نقول هو تسلسل الحوار في محاورة "الجمهورية" نفسها؛ فبعد أن ينتهي أفلاطون من إقرار مبدأ المساواة بين الجنسين في الملكات والوظائف، يبدأ في عرض نظريته في الشيوعية.

٢ ـ شيوعية النساء والأطفال وإلغاء الأسرة:

يعبر أفلاطون عن نظريته في الشيوعية بقوله: "إن نساء حراسنا[٣٠] يجب أن يكن مشاعاً للجميع؛ فليس لواحدة منهن أن تقيم تحت سقف واحد مع رجل بعينه، وليكن الأطفال ـ أيضاً ـ مشاعاً بحيث لايعرف الأب ابنه ولا الابن أباه"[٣١].

وهذه دعوة صريحة إلى إلغاء الأسرة فيما بين أفراد الحراس (أي الحكام والجند)، فلا يوجد نظام للزواج الفردي، ومن ثم فلا مسئوليات تترتب على الرجل أو على المرأة؛ نتيجة هذه الزيجات الموجهة التي تشرف عليها الدولة، وتنظمها في مواسم معينة.

وإذا سألنا عن نوع الروابط التي تربط بين هؤلاء النساء وأولئك الرجال الذين يتزاوجون تحت إشراف الدولة، لأجابنا أفلاطون: "إنها رابطة الحب" التي يعتبرها أقوى من "الضرورة الهندسية" التي تقوم الهيئة المنظمة لعملية التزاوج بمراعاتها باختيار الأفضل للأفضل من كل الوجوه. وبالطبع فليس المقصود بالحب ـ هنا ـ تلك العواطف الرقيقة التي تربط بين رجل وامرأة معنوياً، بل المقصود هو الحب الشهواني الذي يقتصر على مجرد إشباع الغريزة الجنسية إشباعاً حيوانياً!

والغريب على الرغم من ذلك، أن أفلاطون يعتبر أن "هذه الزيجات أقدس ما يمكن أن تكون" لأنها فيما يرى هي "التي تجلب أفضل النتائج"[٣٢]. ويفسر أفلاطون هذه الأفضلية من خلال المقارنة بما يجري من تدخل إنساني في عملية التناسل التي تتم في عالم الحيوان؛ فها هو سقراط (الذي يتحدث بلسان أفلاطون) يوجه حديثه إلى جلوكون الذي يسأله عن الكيفية التي يتم بها الحصول على أفضل النتائج، فيقول: "إنني أرى في بيتك عديداً من كلاب الصيد والطيور الأصيلة ولابد أنك لاحظت شيئاً في مسألة التزواج والتناسل بينها".

فيسأله جلوكون: وما هو؟.

يقول سقراط: ألا يوجد بين هذه الحيوانات ذاتها ما هو خير من الباقين وإن تكن كلها أصيلة؟.

يرد جلوكون: بالطبع.

فيسأله سقراط: فهل تسمح بأن يتناسل الجميع دون تمييز، أم أنك تحرص على أن يتناسل أصلحها فحسب؟.

يقول جلوكون: الأصلح.

فيسأل سقراط: وأيها تفضل لهذا الغرض: الأصغر أم الأكبر أم الناضجون؟.

يجيب جلوكون: أفضل الناضجين.

فيقول سقراط: وإن لم توجه هذه العناية إلى تناسل طيورك وكلابك، فإن نوعها سيتدهور كثيراً. أليس كذلك ؟.

يجيب جلوكون: بلى"(٣٣).

وهكذا أوضح أفلاطون الأساس الذي يستند إليه في قراره ضرورة تدخل الدولة في عملية التزاوج داخل طبقتي الحكام والجند، وأوضح كيف يحقق هذا النظام أفضل النتائج، فهو النظام الذي يضمن نقاء السلالة كما يضمن أن تبقى أهم الوظائف في الدولة في يد أفضل أفرادها. وإذا أضفنا إلى ذلك ما سبق أن أشرنا إليه من شروط وتدابير تمثل المبادىء التي يقوم عليها نظام الزواج في "الجمهورية"، لأدركنا مدى حرص أفلاطون على أن يكون كل شيء بيد الدولة، وليس بيد هؤلاء الأفراد، سواء كانوا رجالاً أم نساء.

إن الهدف من مساواة النساء بالرجال ــ إذن ــ لم يكن في جوهره ـ كما قلنا فيما سبق ــ دعوة إلى تحرير المرأة، بقدر ما كان هدفه إقرار هذا النظام الشيوعي الذي يتم تحت إشراف الدولة. ومن ثم يكون الهدف الأسمى عند أفلاطون هدفاً سياسياً؛ فكل ما يعنيه هو تحقيق "أعظم خير يكفل النظام في الدولة"، وإذا كان "شر ما في الدولة هو ما يُمزق وحدتها ويفرقها أشتاتاً، وأفضل خير فيها هو ما يجمع شملها ويوحدها"، وإذا كان "ما يفرق وحدتهم (أي وحدة الأفراد في الدولة)، هو الأنانية في الأفراح والأحزان عندما يمتلىء البعض فرحاً والبعض الآخر حزناً من جراء حادث يقع للدولة أو الأفراد فيها"، فإن الخير الأعظم للدولة يتحقق حينما "يستخدم فيها أكبر عدد من المواطنين هذه الكلمات بمعنى واحد، وبالنسبة إلى نفس الأشياء" و "مثل هذه الدولة أشبه ما تكون بفرد واحد، فعندما يشعر المرء منا بألم في اصبعه مثلاً، فإن المجموع الذي يكونه الجسم والنفس، والذي يخضع لمبدأ واحد يحكمه يشعر بنفس الألم، ويتألم الكل مع العضو الجريح". ومن هنا "نقول إن الإنسان كله هو الذي يتألم"(٣٤).

وإذا كانت الدولة المثالية ستكون مثل الفرد الواحد الذي يتألم أعضاؤه كلها لألم أحدها، ففي هذه الدولة "سيشارك المواطنون في الشئون ذاتها التي يسمونها شئونهم العامة وهذه المشاركة تؤدي إلى اشتراك كامل في الآلام والأفراح"(٣٥).

إن كل ذلك الخير المتمثل في توحيد المشاعر، وفي توحيد الهدف بين المواطنين المشاركين في النظام السياسي، إنما يعود إلى نظام الشيوعية الذي جعل الجميع يتناسون فرديتهم وأنانيتهم

لصالح الكيان الأكبر، كيان الدولة. وهذا ما يعبر عنه أفلاطون صراحة، حينما يقول: "إن شيوع النساء والأطفال بين الحراس هو أصل الخير العظيم"[٣٦]. ولعل ذلك ما يوضح بصورة لاتقبل الشك، أن الهدف من إقرار هذا النظام في شيوعية النساء، لم يكن - كما قلنا - هو المناداة بتحرير المرأة، بل كان تحقيق أكبر خير للدولة المثالية، ذلك الخير الذي يتمثل في وحدتها، ففي وحدتها ضمان لتوفير أقصى درجات السعادة لكل أفرادها في نظر أفلاطون.

٣ - شيوعية النساء و "الإباحية الجنسية":

لعل من المناسب الآن أن نتساءل عن جانب آخر من جوانب نظرية الشيوعية عند أفلاطون، هل كانت دعوته إلى شيوعية النساء دعوة إلى الإباحية الجنسية كما قد يتبادر إلى الأذهان لأول وهلة ؟!

الحقيقة أن القراءة المتأنية لنصوص أفلاطون تؤكد أنه لم يكن لديه أي توجه بهذا المعنى، بل ربما يكون العكس هو الصحيح؛ فدعوته إلى شيوعية النساء كانت دعوة إلى فرض أقسى القيود على العلاقات الجنسية بين الرجل والمرأة، بحيث تقتصر على تحقيق الأغراض الطبيعية في بقاء السلالة ونقائها بدليل أنه دعا إلى قصر هذه العلاقات على مواسم معينة على غرار ما يحدث في عالم الحيوان. إنها كانت - فيما يرى تيلور - دعوة إلى الزهد في العلاقات الجنسية بين الجنسين، وعدم الإفراط فيها، والاكتفاء منها بما هو ضروري. ولعل هذا هو ما دعاه إلى مقارنة هذه الدعوة الأفلاطونية بمثيلتها في المجتمع المسيحي؛ فما يأخذ به الفرد - من طبقة الحراس - نفسه من مشقة وزهد قد يفوق في نظر تيلور، ما يفرضه على نفسه ذلك الراهب المسيحي الزاهد الذي أخذ على نفسه عهداً بأن يتعفف ويقضي حياته في العبادة وخدمة الدين[٣٧].

ولاشك أن تيلور قد غالى في هذه المقارنة؛ نظراً إلى أنه تجاهل دوافع أفلاطون لإقرار هذا التنظيم لعملية التزاوج، تلك الدوافع التي تتلخص - كما أشرنا فيما سبق - في أنه يريد إزالة أسباب الصراع بين "الحراس"، فضلاً عن أنه أراد أن يركزوا كل جهدهم ووقتهم في تأدية المهام الوظيفية التي يقومون بها، وتصريف شئون الدولة على أفضل صورة.

إن فرض القيود على العلاقات الجنسية، لم يكن الهدف منه - في رأينا - الدعوة إلى الزهد فيها، بقدر ما كان الهدف منه صرف اهتمام "الحراس"، إلى خدمة الدولة والحفاظ على وحدتها حتى لو أدى ذلك إلى تجاهل المشاعر الإنسانية والروابط العاطفية التي تربط بين الرجل والمرأة، وبينهما وبين أولادهما في نظام الزواج والأسرة العاديين.

لقد وجه د. فؤاد زكريا أنظارنا إلى نقطة مهمة، هي أن أفلاطون "كان يلغي الأسرة الصغيرة من أجل تكوين الأسرة الكبيرة، أو على الأصح لكي تصبح الدولة كلها أسرة

واحـدة"[٣٨]. إن أفلاطون أراد ـ فعلاً ـ أن تتحول المشاعـر الإنسانية الخاصة بالبنوة والإخوة والأمومة والأبوة، مشاعر الحزن والفرح كلها إلى مشـاعر عامة يحس بها الجميع تجاه الجميع، ولكن الأمر ليس بهذه السهولة التي تصورها أفلاطون؛ فقد يتساءل المرء مع د. فؤاد زكريا:

هل يمكن أن تظل هذه المشاعر العائلية التي حولها فيلسوفنا من الأسرة الصغيرة إلى الأسرة الكبيرة بنفس معناها، وبقيمتها ذاتهـا وبدرجة قوتها عينها؟ هل يمكن أن تظل هذه المشاعر هي هي، إذا توزعت على هذا النطاق الواسع؟. ألا يؤدي تشتـتها على هذا النحو، إلى ضيـاعها بعد جيلين أو ثلاثة؟!.[٣٩]

ومن جهة أخرى، فمن الضـروري أن نتساءل: هل يمكن أن يوفر هذا النظام ـ نظام الدولة العائلة إذا جاز هذا التعبير ـ الاستقرار لأفراده؟. أو بمعنى آخر، هل يمكن لهذا النظام أن يلغي بالفعل، كما تصور أفلاطون، أسباب الصراع والتنافس والحسد بين "الحراس" ؟!.

لعل فـيمـا قاله أرسطو الذي رفض نظـام الشيـوعيـة الأفلاطوني، خـير إجـابة على هذا التسـاؤل؛ فهـو يؤكد أن التنافس والقلق والنـزاع سينشب حتـماً بين الأفـراد؛ فكل أب منهم سيحاول التعرف على ابنه وسط الأبناء، وكل ابـن منهم سيحاول التعرف على والده وسط كل الآباء. وليس الأمر صعباً؛ لأن وجوه الشبه بين الأولاد ووالـديهم كثيرة مما يجعل الأمور أكثر تعقيداً وأكثر مدعاة للتنافس والنزاع؛ حيث سيقول كل واحد: "هذا ابني"، وذاك "ابنك" !. وهكذا تعود المشاحنات والمشاجرات وانتهاك الحـرمات والقتل العمد إلى المجتمع؛ نظراً إلى أن كل واحد منهم يجهل الرابطة التي تجمـعه بهذا أو ذاك من الأفراد[٤٠]. فـلاشك أن الروابط الأسرية التي تجمع بين أفـراد العائلة الواحدة تجعلهم في أمان مـن تلك النزاعات والمشاحنات؛ فرابطة الدم تحول دون استمرار هذه النزاعات، حتى لو قامت بين أفراد الأسرة الواحدة. أما لو توزعت هذه الرابطة بين كل أفراد المجتمع، كمـا يطمح إلى ذلك أفلاطون، فإن هذا لن يحول دون نشوب هذه النزاعات. فالاحتمال الأقوى أن النزاعات تـشتد، كلما قلت الروابط الحقيقية بين الأفراد، أو كلما تباعدت الصلة أو أصبحت أواصر القربى غير مؤكدة فيما بينهم.

وهكذا نجد أن الكثـير من التساؤلات والانتـقادات يمكن أن تثار حول إقـرار أفلاطون نظام شيوعيـة النساء وإلغاء الأسرة؛ وذلك لأنه نظام يفتقد الإنـسان في ظله أهم ما يميزه، ألا وهو مشاعره الإنسـانية الراقية في المحبة والرحـمة. وقد برع أرسطو حينما قال: "لـلإنسان باعثان كبيران للرحمة والمحبة، وهما الملكية والعواطف"[٤١].

إن مناقشة أفلاطون لموضوع المرأة بوصفـها المرأة "الحارسة"، أي القادرة على تولي وظائف الحكم والحـرب، قد أوقـعه في نظر البـعض في أخطاء وتناقـضات عـديدة؛ منها أنه تجـاهل الرغـبات الحـقيقـية لـلمرأة، على الرغم من أنه لم يكن حـقيـقة ضـد تحريرها ومـساواتـها

بالرجل[٤٢]. كما أن إلغاءه الأسرة النووية nuclear family (أي الأسرة الصغيرة)، جعله يتشابه مع الشيوعيين الراديكاليين المعاصرين الذين يدّعون أن المرأة يمكن أن تتحرر من الضغوط والكوابت الجنسية فقط، إذا ما ألغيت الأسرة !. وهذا ليس صحيحاً في نظر Julia Anas؛ لأن بإمكان المرء أن يؤمن بالمساواة بين الرجل والمرأة، وبتحرير المرأة، دون أن يعتقد ــ بالضرورة ــ في إلغاء النظام الأسري[٤٣].

ولعل السؤال الذي يتبادر إلى الأذهان الآن، هو: هل هذه الانتقادات وغيرها، هي ما جعل أفلاطون يراجع أو يتنازل عن آرائه التحررية، بشأن المساواة بين الرجل والمرأة، والمناداة بشيوعية الملكية والمرأة، والمناداة بشيوعية الملكية والنساء، ويطالب بعودتهما في "القوانين"؟!. وبعبارة أخرى، هل كانت هذه الانتقادات وراء التغيير الذي طرأ على آراء أفلاطون بخصوص مكانة المرأة في المجتمع في آخر محاوراته؟!.

ثالثاً: وضع المرأة في "القوانين"

(١) علاقة "القوانين" بـ"الجمهورية":

الحقيقة التي تبدو أمام القارىء المدقق للمحاورتين، هي أن أفلاطون لم يتنازل عن شيء مما كتبه في "الجمهورية"؛ فهو لايزال يؤمن في "القوانين"، بأن "الصورة المثالية للدولة وللحكومة والدستور هي تلك التي يصدق عليها القول القديم: "إن كل شيء مشاع بين الأصدقاء"[٤٤]. ومن ثم، فهو لم يكتب في "القوانين" ما يتناقض أو يتعارض مع ما كتبه في "الجمهورية"؛ فالعلاقة بين المحاورتين وطيدة لدرجة أن بعض المحللين يرون "أنه كتب القوانين حينما كتب الجمهورية، وكتب الجمهورية حينما كتب القوانين؛ لأنهما أشبه بوجهي العملة الواحدة"[٤٥].

وهذا هو ما يشير إليه لي Lee ــ أيضاً ــ حينما يقول "إن من بدأ بقراءة "الجمهورية"، فقد عرف حقيقة كل الآراء والأفكار الجوهرية لأفلاطون في مجال السياسة، وإن لم يكن قد عرف ــ بعدُ ــ الطرق المختلفة التي سيعبر بها عن نفس هذه الآراء في كتاباته التالية"[٤٦].

ولعل ذلك هو ما جعل ولدون T. D. Weldon يقول من زاوية أخرى: "إن من يريدون معرفة فكر أفلاطون السياسي يفعلون خيراً لو درسوا "القوانين"، بدلاً من "الجمهورية"[٤٧]. وعلى الرغم مما في قول ولدون الأخير من مغالاة، فإن الحقيقة التي ينبغي أن يدركها أي دارس لفكر أفلاطون السياسي ـ على حد تعبير ساندرز ـ أنه لايمكن أن تقرأ إحدى المحاورتين بدون الأخرى[٤٨]. فإذا كانت "الجمهورية" تعرض للنموذج الأمثل للمدينة الفاضلة، فإن "القوانين" تعرض نموذجاً آخر لمدينة فاضلة أخرى[٤٩]، وهي لاتختلف ــ في

جوهرها ــ عن المبادئ الأساسية التي قامت عليها المدينة الأولى في "الجمهورية"؛ فهي تعتمد على إفراغ ما في عقل الفيلسوف من قوانين، يمكن أن تحكم بهــا مدينة تعمل على خير جميع مواطنيها وإسعادهم، ووضعها على هيئة دستور دائم يكون هو الحاكم الفعلي لهذه المدينة.

وبالطبع، فقد استفاد أفلاطون في وضعه مواد قــوانين هذا الدستور من خبرته الشــخصية الطويلة في معايشة الحياة السياسية، وخاصة خبراته غير السعيدة في سيراقوصه على حد تعبير كوبلستون Copleston[٥٠]. تلك الخبرات التي مكنته من أن يتجه في مدينته الجديدة اتجاهاً واقعيــاً يراعي ما في البشــر من نوازع أنانية تتمثل في حب التــملك والاستحواذ بشــتى السبل والصور. أو لنقل ــ بعبارة أخــرى ــ إنه حاول في "القوانين" التوفيق بين مذهبــه المثالي كما عرضه في "الجمهورية"، والحياة الأثينية الواقعية على حد تعبير ساره بوميروي[٥١].

ولعل من المناسب الآن أن نتســاءل بعــد هذه المقدمــة الضرورية عن عــلاقة "القــوانين" بـ "الجمــهورية"؛ إذا كــانت المباديء الأساســية في مــدينتي أفلاطون الفاضلــتين في المحاورتين واحــدة، ولاتناقض هناك، فلمــاذا اخــتلفت مكانة المرأة ووضــعــهــا في "القــوانين" عنه في "الجمهورية"؟!. وهل إقرار أفلاطون مبــدأ الزواج الفردي في "القوانين"، قد قلل من نزعته التحررية، ومن دعوته إلى المساواة بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات؟!.

(٢) نظام الزواج وشروطه في "القوانين":

افــتتح أفــلاطون مــحاورة الــقوانين بأن عــرض في الكتب الأربعــة الأولى بعض المبــادئ الأخلاقيــة الضرورية في تنظيم أية دولة تستهــدف السلام وليس الحرب، وتعمل لتــحقيق المثل الأعلى لخيــر مواطنيهــا؛ حيث ينبغي أن يطبق فــيها نظام تربوي يعــتمد على الموســيقى وعلى الشعر كأساس للتعليم الأخلاقي المبكر؛ فمن شأنهمــا أن يغرسا ـ إذا أحسن اختيار نماذجهما ـ في نفــوس الأطفال الشــعور باللذة والألم تجــاه الأشيــاء المناسبــة، وتبعدهــما بمعاونــة ممارسة التمرينات الرياضية عن أية غواية أو أي انحراف من أي نوع.

كما عرض كذلك للخصائص المكانية التي ينبغي أن تتوافر لإقامة هذه الدولة؛ إذ إن توافر هذه الشروط المكانيــة، من شأنه أن يعطي أفضل فرصــة لإقامة أفضل وأجمل نمــوذج للحياة البشرية القــومية. إن التجــانس المكاني المستند على توافر الموقع الجغــرافي الفريد الذي يمكن الدولة من أن تكتفي بذاتها اقتصادياً، ويمكنهــا من الدفاع عن نفسها وقت اللزوم، يتوافق مع التــجانس البــشري القــائم على إعمــال العقل في كــل شيء، وعلى الالتزام بالخلق الرفــيع وممارسة الفضائل المختلفة. إن هذا وذاك هما الأساس الذي يقوم عليه البناء السياسي المتكامل للمدينة الفاضلة.

أما قــوام هذه المدينة، فيبــدأ أفلاطون في عرض تفــاصيله من نهاية الــكتاب الرابع وبداية

الكتاب الخامس، فالبناء السياسي والاجتماعي لأية دولة يقوم على أمرين هما: مجموعة من التشريعات المنهجية المنسقة والمتسقة فيما بينها، وجهاز تنفيذي مكون من الحكام وعدة مجالس رسمية تشرف على تطبيق وتنفيذ هذه التشريعات بكل دقة وأمانة.

ووفق تلك المبادىء الأخلاقية، وعلى أساس من هذه الشروط والأمور التي حددها، بدأ أفلاطون في رسم معالم مدينته المثالية الجديدة. وأول هذه المعالم، هو تحديد عدد معين للسكان بحيث يتلاءم مع حجم المكان المخصص للدولة (المدينة)، ومع ما تسمح به الموارد الطبيعية المتوافرة في هذا المكان؛ حتى يمكن لأهلها أن يحققوا الاكتفاء الذاتي، وأن ينعموا بحياة سعيدة فاضلة.

أما أول القوانين التي ينبغي على المشرع أن يسنه لهذه المدينة، فهو القانون الذي ينظم المراحل الأولى لتكوين مجتمع الدولة. وأول هذه المراحل، هي مرحلة تأكيد الوئام بين أفراد المجتمع عن طريق علاقات الزواج والنسب الذي يتم فيما بينهم.

ومن هنا، كان أول القوانين التي اهتم أفلاطون بوضعها هو قانون تنظيم الزواج. وهو يقول على لسان الأثيني (الذي يتحدث بلسانه في هذه المحاورة): "إنه تبعاً للنظام السليم في أي دولة، فإن القوانين المنظمة للزواج ينبغي أن توضع في المقام الأول"[٥٢].

وهكذا يقر أفلاطون نظام الزواج، نزولاً على ما هو كائن في الدول المختلفة، ولكنه يفرض عليه العديد من القيود؛ بحيث يجعله نظاماً يخدم الحفاظ على كيان دولته المثالية في المقام الأول.

وأول هذه القيود يتعلق بتحديد السن المناسبة للزواج "فعلى الرجل أن يتزوج فيما بين الثلاثين والخامسة والثلاثين"[٥٣]، وأن يختار زوجته في السن الأمثل للزواج وهو بين "السادسة عشرة والعشرين"[٥٤]. أما من يبلغ سن الخامسة والثلاثين، دون أن يتزوج، فقد خرج عن طاعة القانون، ولن ينالَ الحظوة في الدولة، بل "يجب أن يدفع غرامة سنوية"[٥٥]. وقد "تصل هذه الغرامة إلى مائة دراخمة، إذا كان من أبناء الطبقة العليا، أما أبناء الطبقة الثانية فيدفعون سبعين دراخمة، أما أبناء الطبقة الثالثة فسيدفعون ستين دراخمة، وأبناء الطبقة الرابعة يدفعون ثلاثين دراخمة"[٥٦].

وثاني هذه القيود أو الأسس التي ينبغي أن يتم على أساسها الزواج، يتعلق بكيفية اختيار الزوجة. إذ إن على كل رجل ــ حسب رؤية أفلاطون ــ أن يبحث لا عن الزواج الذي يسره ويسعد قلبه، بل عن الزواج الذي يتحقق بمقتضاه الخير للدولة. فعلى الغني أن يبحث عن فقيرة ليتزوجها، وعلى الحاد الطبع من ذوي المزاج الانفعالي، أن يتزوج ذات الطبع الهادىء. وهكذا ينبغي أن يحدث في أي زيجة، نوع من أنواع التوافق النفسي والاجتماعي بين

الزوجين، وأن يحرص الزوج على هذا الأمر بقدر استطاعتـه؛ حتى يحقق الغرض الاجتماعي من الزواج، ويضمن له النجـاح. ومن الضروري لمصلحة الدولة، أن يسجل عـقد الزواج في المحكمة(٥٧).

ومن الطريف، أن أفلاطون يشغله هنا قضـية من سيكون له الحق الشرعي في الولاية على الفتـاة، والنيابة عنهـا في إتمام اجراءات الزواج. وهو يرى في ذلك مـاتراه أية أسرة مـحافظة سواء في الشرق أو في الغرب؛ إذ إن الخطوبة أو عـقد العقد BetroThal إنما "هـي حق للأب في المقام الأول، وللجد في المقام الثاني، وللإخوة من نفس الأب في المقام الثالث. وإن لم يكن مثل هؤلاء الأقارب، فيصبح ذلك الأمر من حق الأم أو أقاربها"(٥٨).

كما أنه يتطرق إلى وضع تشريعات تتعلق بوليمة العرس، ويسن قانوناً يحدد عدد المدعوين "إذ ينبغي أن لايزيد عدد المدعوين عن خمسة ذكـور وخمس إناث من أصدقاء كلتا العائلتين، والعدد ذاته من أقـارب العائلتين"(٥٩). وذلك حتى لاتزيد النفقـات عن طاقة الرجل. ولذلك فهـو يحدد ــ أيضـاً ــ الحد الأقصى للإنفـاق في هذه الوليمـة "بمانيا واحدة للـفرد من أغنى الطبقات، وبنصف مانيا للفرد من الطبقـة الثانية. ويتناقص هذا المبلغ حتى يتحقق التناسب مع قدرة الجماعة"(٦٠).

ولاينسى أفلاطـون أن ينصح بل يطالب بأن يجري الحـفل وفقاً للتـقاليـد والقوانين؛ إذ ينبغي ــ مثـلاً ــ عدم الإفراط في الشراب، وعدم الخروج على القانون والـلياقة بأية صورة من الصور. وينبغي على العروسين أن يظهرا في حفل العرس بصورة محتشمة؛ فهما يبدآن حيـاة جديدة تتطلب رعـاية الإله. ولايمكن أن يرعى الإله أجـساداً أفرطت فـي الشراب أو طحنتها العربدة.

إن على الرجل الذي يتزوج كذلك أن يكون متزناً رزيناً طوال فـترة زواجه، وخاصة حينما ينشغل بأمر إنجاب النسل؛ لأن الأبناء يمثلون الامتداد الطبيعي للآباء، فهم يتلقون شكل وطباع الأبوين، سواء في الجسم أو في الروح(٦١).

إن دعوة أفلاطون إلى إقـرار الزواج ــ حسب هذا الشكل التقليدي ـــ قد ألزمه بوضع كل القوانين المنظمة للحياة الاجتماعية والسـياسية، في إطار إيماني عميق بوجود الله وبرعايته لكل ما يحدث في الحياة الإنسانية، ووضعها في إطار أخلاقي قويم يجب على الجميع فيه أن يؤمنوا بأن الحياة السعيدة قوامها السلوك، وفقاً للمباديء الأخلاقية السامية ووفقاً للقانون.

لقد كان من فضـائل أفلاطون الكبرى في محاورة القوانين، أنه اعتبـر القانون بمثابة الموجه للفعل والمرشد للسلوك القويم، فهو قد اكتـشف وأكد على أن القيمة الأساسية للقانون هي أن يتحول إلى سلوك فعلي في حياة الناس(٦٢).

ولذلك كان من الطبيعي أن يتساءل بعد أن أقر قانون الزواج وتقاليده؛ ماذا عن أولئك العصاة المفسدين الذين لايلتزمون حياة الفضيلة ويراوغون في الالتزام بالقانون؟!

إنه يحاول اقناعهم الالتزام بالقانون من خلال تذكيرهم بمبادئ ثلاثة تصور بخياله الورع أنها قادرة على إلزامهم بطاعة القانون. وهذه المبادئ هي "مبدأ التقوى (الخوف من الإله)، ومبدأ حب الشرف والامتياز ومبدأ الرغبة في الجمال؛ ليس في الجمال الجسدي وإنما الجمال الروحي"(٦٣).

وبما أن أفلاطون يدرك أن هؤلاء العصاة ربما لن يلتزموا أيضاً بهذه المبادىء رغم أن تحقيقها في أية دولة يضمن لها النبل والرفعة وتوافقها مع إرادة الله، فإنه يسن التشريعات التي يمكن أن تكون رادعة لمثل هؤلاء. وهذه التشريعات تأتي أيضاً في إطار القوانين المنظمة للعلاقات الجنسية بين الرجال والنساء في الدولة. وأهم هذه التشريعات اثنان؛ أولهما: يحرم على المواطن الحر المساس بأي امرأة غير زوجته الشرعية، كما يحرم عليه زرع أي بذرة زنا في العاهرات أو في العاقرات أو ما شابههما. وثانيهما: أنه يحظر الإتصال الجنسي بين الرجال.

وإذا اجترأ أحد ولم يلتزم بهذين التشريعين المنظمين لعلاقات الجنس والحب في الدولة يجدر بها "أن تحرمه من امتيازات وحقوق المواطن"(٦٤).

تلك هي الصورة العامة لرؤية أفلاطون لمسألة الزواج في "القوانين" وما يترتب عليها من تشريعات منظمة للعلاقات بين الرجال والنساء.

والحقيقة أن المدقق في ملامح هذه الصورة يجد أن احترام أفلاطون للمرأة وتقديره لحقوقها لم يقل عما كان عليه في "الجمهورية"؛ فعلى الرغم من أنه لم يفرد قسماً منها للحديث عن المساواة بين الرجل والمرأة، كما فعل في الأخيرة، إلا أنه فيما يبدو من حديثه قد اعتبر أن ذلك أمر مسلم به منذ البداية خاصة إذا ما أخذنا في الاعتبار ما سبق أن قلناه عن مدى الارتباط بين المحاورتين.

إن إقراره لنظام الزواج الفردي هنا في "القوانين" قد صاحبه سن مجموعة من التشريعات التي تكفل ضرورة احترام الرجل للمرأة، وضرورة أن يراعي حقوقها كزوجة سواء فيما يتعلق باجراءات طلب يدها من والديها، أو فيما يتعلق باجراءات الزواج نفسها، أو فيما يتعلق بضرورة مراعاة القيم الأخلاقية والروحية في معاملتها بعد الزواج وأثناء الفترات التي ينويان فيها إنجاب النسل، أو فيما يتعلق بتحريمه على الرجال إقامة أي علاقات حب أخرى مع أية امرأة أخرى غير زوجته الشرعية، أو حتى فيما يتعلق بتحريمه للجنسية المثلية بين الرجال.

وفي هذا الإطار يمكننا أن نقارن بين آرائه في المحاورتين لنلاحظ مدى التوافق بين آرائه

الخاصة بموضوعنا فيهما؛ فهو قد استنكر في "القوانين" ما سبق أن استنكره في "الجمهورية" فيما يتعلق بالجنسية المثلية"(٦٥). كما أنه حينما أقر الزواج الفردي في "القوانين" لم يخالف أي مبدأ أخلاقي أو سياسي أقام عليه العلاقات بين الزوجين في الزواج الموجه الذي تنظمه الدولة وتشرف عليه في "الجمهورية"؛ ففي كلا النظامين من الضروري مراعاة مصلحة المجتمع والدولة في عملية التزاوج، فالزواج في كليهما لايتم لمجرد إشباع رغبة شخصية، بل هو التزام بضرورة القيام بواجبات معينة نحو الأسرة والدولة(٦٦). وفي كليهما يحاول أفلاطون الحفاظ على الهدف السياسي ذاته الذي يقوم عليه النظام المثالي للدولة، ألا وهو "وحدة الدولة"، وإزالة أية أسباب ممكنة للصراع والتنافس والنزاع بين المواطنين.

ولعل السؤال الذي قد يقفز إلى الأذهان الآن، يتعلق بالدور السياسي والاجتماعي للمرأة في ظل دولة "القوانين". فالمقارنة بين ما ورد في "الجمهورية"، وما تحدثنا عنه الآن في "القوانين"، قد يبدو منها أنه لايوجد أي دور سياسي للمرأة في حياة المدينة. فلقد تقلص دور المرأة في دولة القوانين لدرجة دعت د. إمام عبد الفتاح إلى القول: "إن عبارات المساواة بين الرجل والمرأة في "الجمهورية" كانت خداعة، وإنها جاءت نتيجة لإلغاء وجود المرأة الذي جاء هو نفسه نتيجة لإلغاء الملكية واختفاء الأسرة"، وقد استدل د. إمام على صحة ما ذهب إليه بأنه "عندما عادت الملكية في "القوانين"، عادت معها الأسرة، واختفى دور المرأة في الحياة السياسية"(٦٧)!

٣ ـ دور المرأة في الحياة السياسية والاجتماعية:

وفي اعتقادي الشخصي، أن أفلاطون لم يتنازل عن المساواة بين الرجل والمرأة، ولم يعد إلى التفرقة بين الجنسين، كما قال د. إمام(٦٨). كما أنه لم يقلص دور المرأة في الحياة السياسية والاجتماعية، إلا بما يتيح لها فرصة القيام بوظيفتها الطبيعية في إنجاب الأبناء وفي رعايتهم.

ففيما يتعلق بالمساواة بين الجنسين، لايزال أفلاطون يؤمن بأنه "يجب على المرأة أن تشارك الرجل إلى أبعد مدى ممكن في التعليم، وفي أي شيء آخر"(٦٩)، وإذا لم تفعل ذلك بإرادتها، كان على الدولة أن تضع لهن تخطيطاً آخر يكون ملزماً.

أما بخصوص التعليم، فإنه لايزال يرى ضرورة "أن يتلقى البنات نفس التدريب الذي يتلقاه البنين بدون أي تحفظ"، فليست هناك أية تدريبات تناسب الرجل ولاتناسب المرأة "فهو يقرر ــ دون خوف الوقوع في الخطأ ــ أن التمرينات الرياضية البدنية وركوب الخيل مناسبة للمرأة مثلما هي مناسبة للرجل تماماً"(٧٠). بل إنه يؤكد بوضوح شديد: "أن من الضروري

أن يتشارك الرجل والمرأة في الوصول إلى الأهداف ذاتها بكل ما لديهم من طاقة وإلا فقدت أي مدينة يتنميان إليها نصف ما كان يمكن أن تكون عليه بالنفقات وبالجهد عينه"[٧١].

إذن المبدأ الأساسي في المساواة بين الجنسين في الملكات والتعليم والتدريب لايزال هو نفسه عند أفلاطون، وإن كان تطبيقه يختلف من "الجمهورية" إلى "القوانين"؛ تبعاً لاختلاف صورة النظام السياسي الذي أقره في كل منهما، فلما كان المبدأ في "الجمهورية" هو إلغاء الزواج الفردي وإقرار نظام شيوعية النساء والأطفال، فإن من الضروري أن تؤهل المرأة لتحمل أعباء المسئوليات العامة دون الاهتمام بمسئولية تدبير المنزل. وحينما تغير المبدأ وأصبح وجود الأسرة مسألة ضرورية في "القوانين"، كان من الطبيعي أن يركز النظام التعليمي بعض الشيء على التمييز بين الجنسين حتى يتسنى تعليم الفتيات المهارات اللازمة لتدبير المنزل.

وهذا ما نلاحظه في النظام التعليمي الذي أقره أفلاطون في "القوانين"؛ فها هو يبدأ بالحديث عن تعليم الأطفال من البنات والبنين من سن الثالثة إلى سن السادسة تعليماً مشتركاً عن طريق ممارسة الألعاب الرياضية وأداء المباريات المشتركة. ثم يطالب بالفصل بين الجنسين حينما يتجاوز الأطفال سن السادسة "حيث سيعيش الأولاد مع الأولاد، والبنات مع البنات"، وإن كانا يتعلمان ويتدربان على الأشياء ذاتها إذ "يتعلم الأولاد ركوب الخيل والرماية واستعمال القلاع والنبل، وكذلك البنات إذا لم يكن لديهن اعتراض على ذلك"[٧٢].

أما المعلمون فينبغي أن يكونوا من المتخصصين في كل أنواع التدريبات الرياضية وفي الفنون الحربية المختلفة، وينبغي أن تمنحهم الدولة رواتب مجزية. وفي هذا الحديث عن المعلمين نجده يعيد القول بأن يكون التلاميذ "من الرجال والأولاد في الدولة، وكذلك من النساء والفتيات". فهو حريص ـ إذن ـ على أن تتعلم الفتيات والنساء نفس ما يتعلمه الأولاد والرجال من فنون القتال والحرب حتى يمكنهن فيما يقول الدفاع عن أنفسهن وعن صغارهن ويشاركن الرجال في ذلك؛ فالنساء على حد قوله: "مثل الطيور التي يمكنها مواجهة أخطر الوحوش دفاعاً عن صغارها"[٧٣].

وليس معنى ذلك أن التعليم سيكون مشتركاً بين الأولاد والبنات في كل شيء دون مراعاة للفروق الجنسية بينهما؛ فالفصل بينهما في الفصول الدراسية بعد بلوغهما سن السادسة جعل بإمكان أفلاطون أن يتحدث عن تعليم الجنسين الموسيقى مع مراعاة ما يناسب كلاً منهما؛ حيث رأى ضرورة التمييز بين نوعين من الأغاني، أحدهما يناسب الرجال والآخر يناسب النساء؛ فالأغاني ذات النغمات الصاخبة الداعية إلى الجرأة والشجاعة تناسب الرجال، بينما النغمات الهادئة الداعية إلى الرقة والنقاء والنظام تخص النساء وتناسبهن[٧٤].

وبالطبع، فإنه طالما حدثت تلك المراعاة للفروق الجنسية في النظام التعليمي، فمن

الضروري أن يترتب على ذلك مراعاة الفروق ذاتها حينما يتولى الجنسان الوظائف العامة. وعلى ذلك رأى أفلاطون أن السن المناسبة لتعيين الرجال في الوظائف العامة هو سن الثلاثين، بينما الأنسب بالنسبة إلى المرأة هو سن الأربعين.

وفيما يتعلق بأداء الخدمة العسكرية، فقد رأى أن السن المناسبة بالنسبة إلى الرجل ما بين العشرين والستين، بينما الأنسب بالنسبة إلى المرأة أن تؤديها بعد أن تكون قد انتهت من إنجاب أطفالها وحتى بلوغها الخمسين من عمرها(٧٥).

ولعلنا نلاحظ ـ مما سبق ـ أن المبدأ الأساسي عند أفلاطون، لايزال هو المساواة بين الرجل والمرأة في حق التعليم والتربية البدنية والروحية على أعلى مستوى ممكن للدولة أن توفره لهم. وإن كان أفلاطون يرى أن على المشرع أن يراعي أمرين فيما يتعلق بتعليم الفتاة:

أولا: رغبتها الصادقة في أن تتلقى التدريبات الرياضية الشاقة ذاتها والتدرب على فنون الحرب المختلفة. وعلى الرغم من أنه يميل فيما نرى إلى أن تتلقى الفتاة هذه التدريبات، وأن تتعلم تلك الفنون الحربية إلا أنه أتاح أمامها فرصة الاختيار حتى تقبل على هذه التدريبات بإرادتها دون فرض أو إلزام.

وثانيا: مراعاة الفروق الطبيعية بين الجنسين. ولاشك أن هذا الأمر لايتم إلا عبر ذلك الفصل بين الجنسين في الفصول الدراسية. فهذا هو ما يتيح للمعلمين مثلا اختيار النماذج الموسيقية المناسبة لكليهما.

وفي اعتقادي أن أحداً لايستطيع أن يتهم أفلاطون هنا بالرجعية أو بالتخلف أو بالنكوص عن إيمانه بالمساواة بين الجنسين، إذ لا يمكن تحت أي مسمى وفي أي عصر أن نجعل من المرأة رجلاً، أو من الرجل امرأة، وإلا اختلت الموازين وفشل الجميع في تأدية المطلوب منهم في ضوء ما تفرضه الضرورات الطبيعية على الجنسين.

وإذا ما تساءلنا عن الوظائف العامة التي يمكن للمرأة أن تتولاها في ظل دولة "القوانين"، فإن أفلاطون يدعو المرأة عموما لأن تشارك الرجل في كل شيء، على الرغم من أنه حينما تحدث عن أعلى المجالس في الدولة، مثل مجلس حراس الدستور أو ما يسمى بمجلس السبعة والثلاثين نسبة إلى عدد أعضائه قال بأن "العضوية فيه تقتصر على الرجال من سن الخمسين حتى سن السبعين"(٧٦). وربما يكون ذلك لحاجة أعضاء هذا المجلس للتفرغ التام لأداء أخطر المهام في الدولة، وهي حراسة القوانين والحفاظ على السجلات الرسمية للدولة، واختيار قواد الجيش ومساعديهم من بين العسكريين الذين حملوا السلاح في الوقت المناسب.

وفيما عدا مجلس حراس الدستور ومجلس القواد، فإنه يتحدث ـ صراحة ـ عن وجود للنساء بجانب الرجال؛ ففي المناصب الدينية ـ مثلا ـ نجد أن رعاية المقدسات والإشراف على

العبادات موكولة إلى "رهبان وراهبات" يعينون "إما بالانتخاب وإما بالقرعة" ويمكن لهذه المناصب أن "تورث" ويراعى أن لايقل عمر من يقومون بها عن سن الستين، سواء كانوا من الرجال أو من النساء(٧٧).

وفي المناصب التعليمية، توجد المرأة إلى جوار الرجل ؛ إذ يعين الموظفون من الجنسين ليقوموا بمراقبة وتنظيم العملية التعليمية ويشرفوا على ممارسة الطلاب والطالبات للتمرينات الرياضية، وعلى مراقبة الحضور والغياب، وعلى الحكام الرياضيين الذين يديرون المباريات الرياضية، ويحكمون في المنافسات الموسيقية بين الشباب من الجنسين. ويشترط فيمن يتولى إحدى هذه الوظائف ألا يقل عمره "عن أربعين عاما"(٧٨).

ومن الطبيعي أن يتم تعيين هؤلاء الموظفين والمعلمين من الجنسين تحت الإشراف المباشر لوزير التعليم الذي يختار معاونيه بنفسه؛ باعتباره الرئيس العام للعملية التعليمية(٧٩). وفي هذا الإطار يهتم أفلاطون كثيرا كما نتوقع بمن يتولى هذا المنصب الرفيع، منصب المشرف العام، على التعليم أو وزير التعليم باصطلاحنا المعاصر. فهو ــ في نظره ــ أخطر المناصب في الدولة وأهمها على الإطلاق(٨٠). ولذلك فهو يرى أنه "يجب أن يكون رجلا تجاوز الخمسين من عمره"، ويشترط فيه أن "يكون ربا لعائلة وله أبناء من الجنسين ذكورا وإناثا". وينبغي على المشرع أن يبذل كل جهده في أن يكون هذا الشخص هو "الأفضل من بين جميع المواطنين"، وأن يشترك كل موظفي الدولة في اختياره "حيث يذهبون إلى معبد أبوللو ويدلون بأصواتهم بصورة سرية أمام أحد أعضاء مجلس حراس الدستور، ومن يحصل على أعلى الأصوات يخضع لعمليات تقويم أخرى تقوم بها المجالس المختلفة في الدولة"، ثم يتولى بعد ذلك منصبه لمدة "خمس سنوات"(٨١).

وبالطبع قد يسأل سائل هنا: لماذا لم يفتح أفلاطون المجال أمام المرأة لتولى هذا المنصب الخطير؟.

والحقيقة أن موقف أفلاطون يتضح أمامنا إذا ماتذكرنا دائما قوله: "إن المرأة أدنى قدرة من الرجل"، فهذا القول يفسر ميله دائما إلى اختيار الرجال لتولي المناصب الهامة والحساسة في الدولة. ومنصب وزير التعليم أهم هذه المناصب وأخطرها ولذلك رأى أن يبتعد به عن عواطف المرأة وجنوحها، وربما قلة حرصها على تحقيق العدالة الفائقة في هذا المجال الذي يتطلب أكبر قدر من ضبط النفس والتجرد.

إن الهاجس الذي كان يسيطر على أفلاطون في "القوانين"، هو كيفية التوفيق بين الواقع والمثال؛ وفيما يتعلق بموضوع تولي المرأة الوظائف العامة، لم نجد لدى أفلاطون أية إشارة تحط من شأن المرأة، أو تقلل من قدرتها على تولي تلك الوظائف، وإن كان يفضل إذا كان المنصب

خطيرا وحساسا، أن يتـولاه الرجل، خاصة إذا كان ذلك في ظل نظام دولة "القوانين"، التي تشرف فيها المرأة على شئون منزلها ورعاية أولادها.

إن افلاطـون حينمـا أوصى بتولي الرجـال حراسـة القانون والإشـراف العام على الجـيش والتعليم والقضاء، لم يكن ذلك بدافع أن المرأة أقل منزلة من الرجل، أو أنهـا غير قادرة أصلا على تولي هذه الوظائف. فـهو قد أكد مـرارا وتكرارا أنه ليس ضد تولي المرأة أية وظيـفة في الدولة، بل أكد أنها لاتقل في أدائـها بعض الوظائف عن الرجل إن لم تتفوق عليه. كـما أكد أكثـر من مرة على أن المرأة نصف المجتـمع، وأنها مؤهلـة بمواهبها الطبـيعيـة، وبما تتلقاه من تدريب وتعليم، أن تشارك بفعالية في كل المهام والوظائف.

إن المسألة عنده كانت تتلخص في أن اختـيار الموظف العام ـ كما أشـار في إحدى فقرات محاورة القوانين ــ رجـلا كان أو امرأة ــ ينبغي أن يكون اختيـارا في صالح الدولة، أيا كانت الطريقة أو الهدف الذي اختير من أجله. سواء كان امتيازه أو امـتيازها نتيجة فضائلهما الجديرة بالتقدير، أو نتيـجة لاستعدادهما الفطري لأداء بعض المهن، أو نتيـجة للمناهج الدراسية التي تلقياها ..إلخ. إن المهم ــ في كل الأحوال ــ هو أن يكون الموظف العام عند حسن الظن به، وأن يفعل مـافي وسعـه لخدمة دولتـه، حتى لاتكون عرضـة للوقوع في براثن صـورة أخرى للحكم، تجعل من مواطنيها رجالا منحطين[٨٢].

رابعاً: خاتمة: هل يمكن بلورة موقف نهائي لأفلاطون حول المرأة؟

لعل من المناسب ــ في النهاية ــ أن نتـساءل عائدين إلى نقطة البداية، ما الموقف الحـقيقي لأفلاطون، حول المرأة، وحول مكانتها، في المجتمع السياسي؟!

وهذا التسـاؤل يعني أننا نبحث عن "الثـابت" و"المتغيـر" في موقفـه حول المرأة. وبمعنى آخر، نبحث عن نقاط الالتقاء بين ماقاله في محـاورتيه الشهيرتين "الجمهورية" و"القوانين"، حول المرأة، وكذلك عن نقاط الاختلاف بينهما، وهل كانت نقاط الاختلاف هذه تشكل تغييرا جذريا في مـوقفه العـام من المرأة ومن دورها في المجتمع، أم كـانت مجرد تعبـير عن تغيـير تكتـيكي ترتب على تغـيـير صـورة النظام السـيـاسي الذي اخـتلف في "القـوانين" عنه في "الجمهورية"؟!

الحقيقة التي أراها الآن بوضوح وبعد استعراضنا آراء أفلاطون في المحاورتين أن موقفه العام من المرأة لم يتغير. ويمكن أن نبلور هذا الموقف العام في عدة نقاط:

أولاً: إن المرأة عنده في المحـاورتين إنسان لـه مثل الرجل القـدرات الفـسيـولوچية ذاتهـا والمواهب الطبيـعية عينها. وإن كـانت هناك بعض الفروق الطبيعـية بينهما، فـهذه الفروق إنما

وجدت ليتكامل الأداء الإنساني في الحفاظ على النوع، وفي المشاركة في بناء حياة إنسانية سعيدة وفاضلة.

ثانياً: إن إيمان أفلاطون بالمساواة بين الجنسين في الحقوق، خاصة حق التعليم وحق تولي الوظائف العامة، ومن ثم حقهما معا في المشاركة الإيجابية في بناء المجتمع الأمثل لم يتزعزع.

ثالثاً: إن نظرة أفلاطون التقدمية إذا ما قسناها بمعايير عصره أو بمعايير عصرنا، لم يطرأ عليها أي تعديل جوهري؛ فهو في المحاورتين قد أكد على أن المرأة نصف المجتمع، وأنه إذا لم نفسح لها مجال المشاركة الإيجابية في الحياة العامة بشتى الصور الممكنة، فقد افتقد المجتمع نصف قدرته ونصف فعاليته. إذن، فالمرأة عنده تمثل أحد عوامل التقدم. وعلى ذلك ينبغي إتاحة الفرصة أمامها للتعليم وأداء الوظائف العامة، وألا يقتصر دورها على الحمل والولادة وتربية الأولاد.

رابعاً: إن افلاطون في كل حديثه عن المرأة لم يكن مشغولا بقضية المرأة في حد ذاتها، أو بعبارة أخرى، لم تكن قضيته الأساسية هى قضية تحرير المرأة من تهميش المجتمع لها، أو تخليصها من عبودية الرجل، بل كان شغله الشاغل هو كيفية الاستفادة من المرأة داخل البناء السياسي والاجتماعي للدولة بأقصى قدر ممكن.

فعلى الرغم من كراهيته العواطف الأنثوية وماقد يترتب عليها من اشتهاء وانحرافات كان يعي أنه يمكن للمرأة إذا ما امتلكت الإرادة والتصميم، وإن وجدت التشجيع والتوجيه من إدارةالدولة، يمكن أن توجه جل اهتمامها نحو خدمة مجتمعها بصورة فعالة. وكل ماحاوله أفلاطون في محاورتيه "الجمهورية" و"القوانين" هو البحث عن الصيغة المثلى لتوظيف إمكانات المرأة لخدمة المجتمع والابتعاد بها عن الصورة التقليدية التي وضعتها في إطار الباحثة دائما عن إشباع شهوتها والجري وراء عواطفها الأنانية.

خامساً: إن موقف أفلاطون العام من المرأة والحب سواء في هاتين المحاورتين أو في محاوراته الأخرى يتسق مع رؤيته الميتافيزيقية العامة. فهو الفيلسوف المثالي الداعي إلى أن نقيس كل مايحدث في عالمنا الأرضي المحسوس على حقيقته الجوهرية في عالم المثل.

ومن هنا، كانت كراهيته الشديدة للشهوة والجسد علي الرغم من إدراكه ضرورتهما الطبيعية. وهو وإن كان قد نظر إلى المرأة في بعض الأحيان كرمز للشهوة، فإنه كان يعي مع ذلك أنها أحد قطبي الوجود الإنساني الذي لاغنى عنه. ومن ثم، فإن المثال هنا يتلخص في أن تتسامى المرأة وكذلك الرجل بشهوتيهما فيجعلاها محققة للضرورة الطبيعية دون إفراط.

وفي ضوء هذا، يمكن أن نفهم لماذا اعتبر أفلاطون أن نظريته في شيوعية النساء هى

"المثال"، فهى تتيح للرجل والمرأة تحقيق الضرورة الطبيعية في الحفاظ على النوع الإنساني دون إسراف. كما تمكنهما من التفرغ بعد ذلك لأداء وظيفتهما الحقيقية في نظره، وهى خدمة الوطن والحفاظ على وحدته والسهر على رعاية المواطنين.

وفي ضوء هذا ـ أيضا ـ يمكن أن نفهم لماذا اعتبر الحب بين الرجال، هو الحب الأمثل؛ فهو الحب الذي يقوم ـ في جوهره ـ على صداقة المعرفة والبحث عن الحقيقة(٨٣). وإذا كان البعض قد ظن خطأ أن تفضيله الحب بين الرجال يعني ميله إلى الجنسية المثلية(٨٤)، أو اتخذوه دلالة على أنه كان من المصابين بالشذوذ الجنسي(٨٥)، فإن هذا ليس صحيحا، لأنه من الثابت في كل كتابات أفلاطون أنه كان من أشد المهاجمين للجنسية المثلية، وأنه قد استنكرها استنكارا شديدا على الرغم من شيوعها في المجتمع اليوناني في عصره(٨٦).

إن أسمى درجات الحب عند أفلاطون، لم تكن أبداً ذلك الحب الشهواني الذي يجمع بين رجل وامرأة، أو بين رجلين في الجنسية المثلية، وإنما كانت هى حب الخير وحب المعرفة وحب الجمال الإلهي "الذي يرتشف من يتأمله من الفضيلة الحقة لا من شبح الفضيلة، فيصبح فيه الإنسان خليلاً للإله، وينفذ إلى الخلود على الرغم من كونه فانياً"(٨٧).

إذا كانت النقاط السابقة تلخص ماهو "ثابت" أو "جوهري"، من موقف أفلاطون، حول المرأة، فماذا كانت نقاط الاختلاف وما أسبابها؟!.

الحقيقة أنه يمكن حصر نقاط الاختلاف وأسبابها في نقطة أساسية واحدة تتحلق حولها نقاط الاختلاف الأخرى وتتفرع منها؛ فالاختلاف بين مكانة المرأة عند أفلاطون في المحاورتين، كان اختلافا حول تفاصيل مايمكن أن تؤديه المرأة من وظائف عامة في الدولة؛ فإن كانت في "الجمهورية" يمكن أن تصل إلى تولي الحكم أو قيادة الجيوش، فهى في "القوانين" لاتتولى هذه المناصب، وإن كان مسموحا لها بالكثير من الوظائف الأخرى.

وسبب هذا الاختلاف، يرجع ـ كما أشرنا فيما سبق ـ إلى اختلاف صورة النظام السياسي وآلياته؛ فالنظام السياسي في "الجمهورية" وهو نظام مبني على "الفرد" في كل شيء، أتاح التفرغ الكامل أمام النساء والرجال من أفراد "الحراس"، دون تحمل أية أعباء أسرية تتعلق بتربية الأولاد أو تدبير المنزل. وعلى ذلك، كان من الطبيعي أن تتاح الفرصة للمرأة، لكي تشارك في المناصب والمسئوليات العامة كافة بما فيها وظائف الحكم والدفاع.

بينما جاء النظام السياسي في "القوانين" مختلفا، فقد كانت "الأسرة" فيه هى الأساس وليس "الفرد"، ومن ثم عادت "الأسرة" لتكون اللبنة الأولى في تشكيل الحياة الاجتماعية والسياسية. وترتب على ذلك ـ بالطبع ـ أن تعود المرأة إلى تحمل مسئولياتها الأسرية من إنجاب للأولاد ورعايتهم، إلى تدبير المنزل وغيرها. وبالتالي، لم تعد المرأة متفرغة ذلك التفرغ

الكامل الذي يؤهلها لتلك المناصب العليا، التي تحتاج إلى التفرغ الكامل. وعلى ذلك يكون من الأفضل والأنسب أن تقتصر هذه الوظائف العليا الحساسة على الرجال دون النساء؛ فهم الأكثر تفرغا، وهم الأكثر ملاءمة لتولي هذه المناصب. وفي المقابل، فإن المرأة تتولى الكثير من الوظائف الملائمة لها في الحياة العامة، مثل الكهانة والتعليم والتدريب الفني والعسكري، وهى وظائف مهمة، ولاتحتاج ذلك التفرغ الكامل، فضلا عن أنها تؤدي واجباتها الأسرية التي لاتقل في خطورتها وأهميتها عن أية وظائف أخرى في الدولة. فهى توفر الاستقرار للآباء، وترعى الأبناء، أي أن بيدها استقرار الحاضر وازدهار المستقبل ■

□ □ □

الهوامش

(١) انظر على سبيل المثال:

Lee (H.D.P.): Introduction to his Translation of **The Republic**, Penguin Books, London, 1962, – p. 201

- Grube (G.M.): **Plato's Thought**, Beacon Press, Boston, 1968, p. 89.

نقلا عن: د. إمام عبد الفتاح إمام، **أفلاطون والمرأة**، ص٦٢.

ـ إلكسندر كواريه: **مدخل لقراءة أفلاطون**، ترجمة عبد المجيد أبو النجا ومراجعة د. أحمد فؤاد الأهواني، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة ١٩٦٦م، ص١٣٧ـ ١٣٨.

(٢) انظر: د. فؤاد زكريا: الدراسة التي قدم بها ترجمته لـ"جمهورية أفلاطون"، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٥، ص١٠١ـ١٠٣.

وأيضا: د. إمام عبد الفتاح إمام، **أفلاطون والمرأة**، حوليات كلية الآداب بجامعة الكويت، الحولية الثانية عشرة، الرسالة الخامسة والسبعون، الكويت ١٩٩٢م، ص٧٢ وص٧٩ ، ٩٠ ، ١١١.

(٣) انظر: د. مصطفى النشار: **فلاسفة أيقظوا العالم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة ١٩٨٨م، ص٨٨ ـ ٩٠.

(٤) انظر: عرضا ومناقشة لمراحل التربية عند أفلاطون في:

ـ . فؤاد زكريا، المرجع السابق ذاته ص ١٢٦ـ ١٤٠

Lee (H.D.P.): Op. cit. , pp. 32 - 34 –

(٥) انظر: **Plato: The Statesman**, Eng. Trans. by J.B.Skemp, Routledge & Kegan, London, 1961.

وانظر في مقدمة المترجم عرضا لتطور فكر أفلاطون السياسي pp. 26-66

(٦) Bosanquet B.: **A Companion to Plato's Republic** second ed., Rivingtons, London, 1925, p.17.

(٧) انظر: وول ديورانت: قصة الحضارة ـ الجزء الثاني من المجلد الثاني (حياة اليونان)، ترجمة محمد بدران، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، الطبعة الثالثة، القاهرة ١٩٦٨م، ص١١٨ ـ ١١٩.

وانظر كذلك: Bosanquet B., Op. cit., pp. 17- 19

(٨) هذا النص نقلا عن: د. إمام عبد الفتاح إمام، المرجع السابق ذاته، ص٢٦.

(٩) هذا النص نقلا عن: وول ديورانت: المرجع السابق ذاته، ص١١٤.

(١٠) ديورانت: المرجع ذاته، ص١١٥.

(١١) انظر: د. إمام عبد الفتاح إمام، المرجع السابق ذاته، ص٣٨ ــ ٤٣.

وأيضا: Lee (H.D.P.): Op. cit., pp. 18 - 21 -

(١٢) انظر على سبيل المثال:

Plato: The Laws (B.VII - 805- 806), English Translation by B. Jowett M.A., **The Dialogues of Plato**, Vol.V, Thirded.,Oxford University Press, 1931, p. 187-188.

وانظر كذلك: إلكسندر كواريه، المرجع السابق ذاته، ص١٢٧ــ ١٢٨.

(١٣) أنــظــر: Saunders(T.J.) Introduction to his Translation to Plato's Laws, Penguin Books, London, 1978, pp. 21-22.

(١٤) انظر: د. مصطفى النشار: **فلاسفة أيقظوا العالم**، ص ٧٥ ــ ٧٦.

(١٥) وول ديورانت: المرجع السابق ذاته، ص١١٩.

(١٦) أفلاطون: **الجمهورية**: ك٤ـ ٤٢٤، الترجمة العربية للدكتورفؤاد زكريا، طبعة الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥م،ص٢٩٩.

(١٧) ذاته، ك٥ ـ ٤٥١، الترجمة العربية، ص٣٣٤.

(١٨) أفلاطون، المصدر السابق ذاته، ك٥ـ٤٥١، ٤٥٢، الترجمة العربية، ص٣٣٥.

(١٩) نفسه، ك٥ـ٤٥٥، ص ٣٤٠ من الترجمة العربية.

(٢٠) نفسه، ك٥ـ٤٥٦، ص ٣٤١ .

(٢١) Julia Anas: Plato's Republic and Feminism, "Philosoph" **The Journal of The British Institute of Philosophy**, Vol. 51- N. July 1976, p. 309.

(٢٢) أفلاطون، المصدر السابق ذاته، ك٥ـ٤٥١، ص٣٤٣.

(٢٣) جورج سارتون: **تاريخ العلم**، الجزء الثالث، ترجمة لفيف من العلماء، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية ١٩٧٠م، ص ٣٦ـ٣٧.

(٢٤) انظر: د. فؤاد زكريا: دراسته جمهورية أفلاطون، سبق الإشارة إليها ص١٠٣؛ حيث يقول "إنه توجد قرائن قوية تدل على أنه لم تكن للمرأة مشاعر طبيعية، وإنه كان كارها للنساء بمعنى ما".

وانظر أيضا: جورج سارتون، المرجع السابق ذاته ص٣٩ـ٤٠ حيث يقول "إن الجمهورية من وضع رجل متعصب محنق متذمر" ، ويتساءل عن "أم أفلاطون وأبيه، وهل أساءوا معاملته؟!".

وانظر كذلك: د. إمام عبد الفتاح إمام، المرجع السابق ذاته، ص١١١ حيث يقول: " إن أفلاطون لم يخرج عن إطار التراث اليوناني الذي كان يحمل في أعماقه عداء إن لم نقل كراهية للمرأة"

(٢٥) أفلاطون: الجمهورية ك٥ـ ٤٥٩ـ٤٦٠، الترجمة العربية، ص٣٤٧ـ٣٤٨.

(٢٦) نفسه.

(٢٧) حدد أفلاطون هذه السن بالنسبة إلى الرجل فيما بين الثلاثين والخامسة والخمسين، وبالنسبة إلى المرأة فيما بين العشرين والأربعين.

انظر المصدر السابق ذاته، ك٥ ـ ٤٦٠، ص٣٤٨,٣٤٩ من الترجمة العربية.

(٢٨) أفلاطون: المصدر السابق ذاته، ك٥ ـ ٤٦١، الترجمة العربية ص٣٤٩.

(٢٩) نفسه.

(٣٠)وضعنا كلمة "حراسنا" بدلا من كلمة "محاربينا" التي استخدمها د. فؤاد زكريا في ترجمته العربية؛ وذلك لأنها الأكثر تعبيرا عن مضمون رؤية أفلاطون؛ فاستخدام كلمة "محاربينا" قد يعني الإشارة إلى طبقة الجند فقط، بينما المقصود عند أفلاطون هو طبقة الحكام والجند التي تشكلان معا مايعرف بحراس الدولة".

انظر الموضع ذاته من الترجمة الإنجليزية التي قام بها Lee (H.D.P.)

حيث يستخدم كلمة Gaurdians في ترجمته السابق الإشارة إليها، p.212.

(٣١) أفلاطون المصدر السابق ذاته، ك٥ ـ ٤٥٧، الترجمة العربية ص ٣٤٤.

(٣٢) المصدر السابق ذاته، ك٥ ـ ٤٥٨، الترجمة العربية ص ٣٤٥.

(٣٣) نفسه ، ك٥ ـ ٤٥٩، الترجمة العربية ص ٣٤٥ـ٣٤٦.

(٣٤) نفسه ، ك٥ ـ ٤٦٢، ص ٣٥٠ـ٣٥١.

(٣٥) نفسه ، ك٥ ـ ٤٦٤، ص ٣٥٣.

(٣٦) نفسه.

(٣٧) Taylor (A.E.) Plato - **The Man and his Work**, Merdian Books, Third Printing, New York 1957, pp.277- 278.

(٣٨) د. فؤاد زكريا، المصدر السابق ذاته، ص١٠٥.

(٣٩) نفسه.

(٤٠) أرسطو: السياسة، ك٢ ـ ب١ ـ فقرة ١٤،١٣، الترجمة العربية لأحمد لطفي السيد، نشرته الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩م، ص١٢١ـ١٣٢.

(٤١) المصدر السابق ذاته، فقرة ١٧، الترجمة العربية ص ١٢٣.

(٤٢) Julia Anas : Op. cit., p. 317.

(٤٣) Ibid.

(٤٤) Plato : The Laws : B.V _ 739, Eng. Trans. by Jowett, p. 121.

(٤٥) Saunders (T. J.) : Op. cit., p. 28.

(٤٦) Lee (H. D. P.): Op. cit. , p. 18.

(٤٧) Weldon T. D., **The Vocabulary of Politics**, London 1953, p. 15.

نقلاً عن: Saunders (T. J.): Op. cit. , p. 28.

(٤٨) Ibid.

(٤٩) انظر تلخيصاً لأهم معالم هذه المدينة قدمه ساندرز تحت عنوان " Magnesia: The New Utopia. pp. 28_ 33"

في المرجع السابق.ذاته وانظر ـــ أيضاً ـــ ما كتبه چورج سباين عن "الدولة المختلطة" أو الدولة التالية في الأفضلية لدولة الحاكم الفيلسوف عند أفلاطون في كتابه "تطور الفكر السياسي"، ترجمة حسن جلال العروسي. دار المعارف، القاهرة ، الطبعة الرابعة ١٩٧١، ص ٩٥ وما بعدها.

وانظر كذلك: چان چاك شـوفالييه، "تاريخ الـفكر السياسي"، ترجمـة محمد عـرب صـاصيلا، المؤسـسة العربية للدراسات والترجمة والنشر، بيروت ١٩٨٥، ص٢٤ حيث يقول: "إن مدينة "القوانين" لايمكن أن تكون إلا مدينة من المرتبة الثانية وعبارة عن اختيار ثان".

(٥٠) Copleston (F.): **A History of Philosophy**, Vol. 1 Part 1, Image Books, New York 1962, P. 260- 261.

(٥١) Saraha B. Bomeroy : **Women in Classical Antiquity**, Shocken Books, New York 1957, P.118

نقلاً عن : د. إمام عبد الفتاح، المرجع السابق ذاته، ص٧٦.

(٥٢) Plato: **The Laws**, B.IV-721, Eng. Trans. by Jowett,p.104.

(٥٣) Ibid, 721., pp. 104-105.

(٥٤) Ibid, 785 B. VI , p.167.

(٥٥) Ibid, 721., pp. 104-105.

(٥٦) Ibid, B. VI , 774 Eng. Trans. p.155.

(٥٧) انظر Ibid, 773., pp. 154-155.

(٥٨) Ibid, 775., p.156.

(٥٩) Ibid.

(٦٠) Ibid, pp. 156-157.

(٦١) Ibid, p. 157.

(٦٢) انظر: Field (G.C.): Plato's Political Thought and its value to-day: Journal Of Philosophy, Vol. XVI- No. 63, July 1941, p. 239.

(٦٣) Plato: The Laws, B.VIII -841, Eng. Trans. by Jowett,p.223.

(٦٤) Ibid, B.VIII -841, pp.223-224.

(٦٥) أوجست دييس: أفـلاطون، تعريب محـمد اسمـاعيل، دار الكتب الحديثـة، القاهرة بدون تاريخ، ص ١٠٨.

(٦٦) د. إمام عبد الفتاح إمام: أفلاطون والمرأة، ص٧٩.

(٦٧) د. إمام عبد الفتاح: المرجع السابق ذاته، ص١١١.

(٦٨) نفسه.

(٦٩) Plato: The Laws, B.VII -805, p187.

(٧٠) Ibid, B.VII -804, p186.

(٧١) Ibid, B.VII -804, pp. 186-187.

(٧٢) Ibid, B.VII -794, pp. 174-175.

(٧٣) Ibid, B.VII -813-814, p.196.

(٧٤) Ibid, B.VII -802-803, p.184.

(٧٥) Ibid, B.VI -785, p.167.

(٧٦) Ibid, B.VI -754-755, pp.135-137.

(٧٧) Ibid, B.VI -759, pp.139-140.

(٧٨) Ibid, B.VI -764-765, p. 146.

(٧٩) Taylor (A.E.):Op. cit.,p. 485.

(٨٠) Ibid, p. 480.

(٨١) Plato: The Laws, B.VI -765-766, p147.

(٨٢) Ibid, B.VI -770, p. 152.

(٨٣) انظر ماكتبناه عن "الحب الأفلاطونى" فى كتابنا: فلاسفة أيقظوا العالم، سبق الإشارة إليه، ص ٩٨ـ ١٠١.

(٨٤) انظر: Valsatos(G): **Platonic studies**, p.25. نقلاً عن: د. إمام عبد الفتاح إمام، المرجع السابق ذاته، ص ١٠٩.

(٨٥) جورج سارتون: تاريخ العلم، جـ٣، سبق الإشارة إليه،ص٦٣.

(٨٦) انظر: دييس: المرجع السابق ذاته، ص ١١١,١٠٧.

وأيضا: د. مصطفى النشار: المرجع السابق ذاته، الصفحات ذاتها.

(٨٧) دييس: المرجع ذاته ، ص١١١.

وانظر: Plato; **The Symposium**, Eng. Trans. by W. Hamilton, Penguin Books, London 1962, p.111

وراجع مقدمة المترجم فى نفس الكتاب، pp. 25-29.

ويمكنك الرجوع إلى الموضع ذاته من الترجمة العربية لمحاورة المأدبة، ترجمة وليم الميرى، دار المعارف، القاهرة ص ٨٢.

وتأمل فى ختام المحاورة التى تتحدث عن فلسفة الحب، كيف شرح القبيادس محاولاته المستمرة لغواية سقراط حتى يمارس الجنس معه، حيث كان يظن أن سقراط يحب هذا النوع من الحب، وكيف أنه اكتشف فى النهاية أنه كان واهماً وأن كل من حاول ذلك مثله قد انتهى إلى ما انتهى إليه. فالحب لسقراط لايجد لديه فى النهاية سوى "الحكمة السامية ذات الطابع الإلهي التى يعبر عنها في أحاديث تحتوى على صور من الفضيلة التى تهذب النفس، وتقدم الصورة الكاملة للرجل الخير المحترم".

كما يمكنك مراجعة المواضع التى تحدث فيها أفلاطون عن الحب فى محاورة "فايدروس؛ خاصة حديثه عن أنواع الحب المذمومة ومدحه لحب الجمال الأبدى الذى يتشبه فيه الإنسان بالإله.[أفلاطون: فايدروس (عن الجمال٩: ٢٥١– ٢٥٢، الترجمة العربية للدكتورة أميرة حلمى مطر، دار المعارف، القاهرة ط١ ١٩٦٩م، ص ٧٩ـ ٨١]

قائمة المصـــادر والمراجـــع

أولاً: المصـادر:

■ أفلاطون: الجمهورية: ترجمة ودراسة د. فؤاد زكريا، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة، ١٩٨٥م.

■ ــــــــــــــ : فايدروس: ترجـمة د. أميـرة حلمى مطر، دار المعـارف، القاهرة، الطبـعة الأولى ١٩٦٩م.

Plato: **The Laws**: Translated into English by B. Jowett M.A., **The Dialogues of Plato**, Vol.V, Third ed., oxford University Press 1931.

وتجدر الإشارة إلى أن للمحـاورة ترجمة عربية قام بها مـحمد حسن ظاظا، مطابع الهيئـة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٨٦.

Plato: **The Satesman**,Translated into English by J.B.Skemp, Routledge & Kegan, London 1961.

Plato; **The Symposium**, Translated into English by W. Hamilton, Penguin Books, London 1962.

ولهذه المحاورة ترجـمة عربية بعنوان "المأدبة" قـام بها د. وليم الميري، ونشرتهـا دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٠م.

ثانياً: المراجــــــع:

(أ) المراجع العربية:

ـ أرسطو طاليس: **السياسة**: ترجمة د. أحمد لطفي السيد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٩م.

ـ الكسندر كواريه: **مدخل لقراءة أفلاطون**: ترجمة عبد المجيد أبو النجا ومراجعة د. أحمد فؤاد الأهواني، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة ١٩٦٦م.

ـ د. إمام عبد الـفتاح إمام: **أفـلاطون والمرأة**، حوليات كلية الآداب بجامعة الكـويت، الحولية الثانية عشرة، الرسالة الخامسة والسبعون، الكويت ١٩٩٢م.

ـأوجست دييس: **أفلاطون**: تعريب محمد اسماعيل، دار الكتب الحديثة، القاهرة، بدون تاريخ.

ـ جان جاك شوفالييه: **تاريخ الفكر السياسي**: ترجمة محمد عرب صاصيلا، المؤسسة العربية للدراسات والترجمة والنشر، بيروت ١٩٨٥م.

ـ جورج ســـارتون: **تاريـخ العـلم**: الجزء الثالث، ترجـمة لفيف من العلماء، دار المعارف، الطبعـة الثانية، القاهرة، ١٩٧٠م.

ـ جورج سباين: **تطور الفكر السياسي**: الكتاب الأول، ترجمة حسن جلال العروسي، مراجعة وتقديم د. عثمان خليل عثمان، دار المعارف، الطبعة الرابعة، القاهرة، ١٩٧١م.

ـ د. فـؤاد زكـريا: **الدراسة التي قدم بهـا لترجمته محـاورة الجمهورية**: الهيـئة المصرية العامـة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٥م.

- د. مصطفى النشار: **فلاسفة أيقظوا العالم**: دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، ١٩٨٨م.

- وول ديورانت: **قصة الحضارة**: الجزء الثاني من المجلد الثاني (حياة اليونان): ترجمة محمد بدران، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، الطبعة الثالثة، القاهرة، ١٩٦٨م.

(ب):المراجع الأجنبية:

Bosanquet B.: **A Companion to Plato's Republic**, Rivingtons, Second ed London 1925.

Copleston (F.): **A History of Philosophy**, Vol. 1 Part 1, Image Books, New York 1962.

Field (G.C.): "Plato's Political Thought and its value to-day": **Journal of The British Institute of " Philosophy"**, Vol. 51No.197, July 1976.

Grube (G.M.): **Plato's Thought**, Beacon Press, Boston 1968.

Julia Anas:"Plato's Republic and Feminism", **The Journal of The British Institute of "Philosophy"** Vol. 51- N. July 1976.

Lee (H.D.P.): "Introduction" to his Translation of **The Republic of Plato**, Penguin Books, London 1962.

Saraha B. Bomeroy : **Women in Classical Antiquity**, Shocken Books, New York 1957.

Saunders (T.J.) "Introduction" to his Translation to **Plato's Laws**, Penguin Books, London 1978.

Taylor (A.E.) Plato - **The Man and his Work**, Merdian Books, Third Printing, New York 1957.

Weldon T. D., **The Vocabulary of Politics**, London 1953.

Taylor (A. E) : Plato - **The man and his work** : Merdian Books, Third printing, New York. 1957.

Weldon (T. D) : **The Vocabulary of Politics**, London. 1953.







اللغة الغائبة
نحو لغة غير جنسوية

زليخة أبو ريشة

عرض: رحاب قبطان

في إطار أنشطة الجهات والجمعيات النسوية، كان الاتجاه السائد هو تأكيد دور المرأة اجتماعياً وتاريخياً والتركيز على ضرورة الأخذ في الاعتبار رؤية المرأة في أمور شتى. وبالرغم من الجهود العديدة التي تمت في مختلف هذه المجالات فهناك منطقة يحظر الاقتراب منها وهي اللغة؛ فبالرغم من الشعور الدائم بذكورية اللغة (خاصة العربية) لم تكن هناك محاولات جادة وواضحة للتغيير الحقيقي. لذلك يعد كتاب زليخة أبوريشة "اللغة الغائبة: نحو لغة غير جنسوية" (١٩٩٦) خطوة جريئة في هذا المجال. فكما تقول المؤلفة نفسها في مقدمة الكتاب أنه يعد "الأول من نوعه في المكتبة العربية بمبتغاه النهائي" فهدفها هو "تخليص اللغة العربية من صفاتها الذكورية الطاغية" أي جعلها لغة غير جنسوية (غير متحيزة للرجل) وهو هدف يحتاج إلى جرأة وشجاعة لاقتحام لغة تصطبغ بالقدسية لاقترانها بلغة القرآن. فهى حقاً ـ كما أسمتها الكاتبة ـ مغامرة: "وحدي أتحمل تبعات هذه المغامرة اللغوية".

وتذكر الكاتبة بعض الأشياء التي حفزتها وأثارت اهتمامها بهذا المجال، فتتذكر معلمتها في المدرسة عندما ذكرت لهم أن غير العاقل يجمع جمعاً مؤنثاً سالماً أي أن غير العاقل يتساوي مع الأنثى. ولم تجد المعلمة غرابة عندما شرحت للطالبات أن جمع المذكر يستخدم حتى لو كان رجل واحد موجوداً في جمع من النساء ولم تستنكر ذلك أو تجد فيه مايثير الدهشة عندما أخذت الطالبات يستفسرن عن سبب ذلك في استغراب واستنكار.

من هنا بدأت مسألة التأنيث في اللغة العربية تؤرقها، فبدأت تتساءل هل اللغة العربية لغة مذكرة بطبيعتها؟ وتضرب مثلاً هنا لبدايات الاهتمام باللغة الذكورية في الإنجليزية فتستشهد بإحدى الكاتبات الإنجليزيات النسويات (Feminist) وهى ديل سبندر (Dale Spender) التي

أكدت أن الرجل هو صانع اللغة فطورها تحت سيطرته وفي الاتجاهات التي يريد، وعلى الرغم من أن المرأة تستخدم اللغة إلا أنها مجبرة على استخدام لغة ليست من صنعها.

وتشير المؤلفة إلى جزء من آية طالما يستشــهد بها دليلاً دينى على دونية المرأة: "وليس الذكر كالأنثى". فـهذا الجـزء اقتطع من آية من سـورة آل عمران: "إذ قـالت امرأة عـمران رب إني نذرت لك ما في بطني محرراً، فتقبل مني، إنك أنت السميع العليم* فلما وضعتها قالت رب إني وضعتهـا أنثى، والله أعلم بما وضعت، وليس الذكر كالأنثى، وإني سميـتها مريم، وإني أعيذها بك وذريتها من الشيطان الرجيم*" [آل عمران، آية ٣٤ ـ ٣٦] وتعلق الكاتبة على هذه الآية فتقول:

"وواضح أن دعاء امرأة عمران ربها بعد أن وضـعت طفلتها مريم ،وليس الذكر كالأنثى، يشي بمحبـة وانحيـاز للأنثى دون الذكر. فلو كـانت تشاء أن تنتـقص من إنجابها أنـثى لقالت "وليست الأنثى كالذكر"، ولوشى ذلك بحنين لوليد ذكـر. . . ومما يؤكد احتفاء الأم بالمولودة الأنثى دعاؤها لهـا أن تعاذ بالله وذريتها من الشـيطان الرجيم، وليس في هذا الكلام تأفف لا ظاهر ولا باطن. فمن أين اخترع فقهاء الذكورية العرب والمسلمون تصوراتهم عن مفاهيم قارة وقواعد للبشرية من عبارات تصلح لأي شيء غير التنظير؟؟"(ص١٥).

تخص المؤلفة الفصل الأول بتعريف المفاهيـم، وتبدأ بمفهوم "الجنسوية" الذي تقول أنه لم يدخل المعاجـم العربية بعـد، والجنسوية في رأيهـا تتجاوز كـونها سلوكـاً اجتمـاعيـاً بل إنها "أيديولوچيا تحكم السلـوك ووجهة النظر والفلسفـة ونمط الحياة. . . وتمتـد لتحكم لا السلوك البشـري والفكر البشري والوجـدان البشري فحـسب، بل لتحكم اللغة، من حـيث هى نتاج إنساني أيضـاً" (ص ٢١). وتؤثر هذه الأيديولوچيا على المرأة نفسـها حيث يتـرسخ في ذهنها دونية وضعـها بالمقارنة بالرجل، لذلك فهى تقـاوم التيارات النسوية فهى لا تسـتطيع التخلص بسهولة من هذه النظرة الذاتية التي فرضها عليها المجتمع.

تنتقل بعـد ذلك المؤلفة إلى تعريف مـفهوم "اللغـة الجنسوية" وتشيـر هنا إلى تعريف معجم النسـاء النسوي للمصطلح (sexist language) بأنه "التصوير اللفظي لهيمنة الذكورية في البنيان اللغـوي والاستعـمال اللغوى أيضاً. فـاللغة الجنسوية واحـدة عن أهم وأقوى الأدوات التي بها يتم ارتكاب التفـسير الذكوري للعالم بما يتـضمن أن النساء أقل، وأنهن سلبيات مستقبلات وأنهن بالتعريف خاضعات للرجل وتابعات له." [جوليا بنيلوب ستابلي (Julia Penelope Stabley) صـ٤١٢]. وتؤكد زليخة أبو ريشة أن هدفها هو التحليل اللغـوي على مـستوى الاسـتعـمـال لتنبـه إلى ما تحمله اللغـة من تحيز ضـد المرأة.

أما عن مـفهوم التـخطيط اللغوي [Language Planning]، فتشـير المؤلفة إلى قضـية هامة

ـ التي طرحها من قبل الدكتور نهاد الموسي في كتابه "التحول إلى الفصحى" ـ وهى مدى صحة وشرعية التدخل والتحكم في المستوى اللغوي للاستعمال في المجتمع. فهدف الكاتبة هو تغيير استخدام اللغة لغرض معين. وتشير هنا إلى أن إحداث تغيير فى اللغة مرت به لغات أخرى غير العربية كالهنغارية والنرويجية والإستونية. وقد تم ذلك بوعى وإدراك أن اللغة ليست كائناً ذا نظام " ذاتى المسار" كما أنها ليست كائناً مطواعاً " لين العريكة " يستجيب لدواعى التوجيه دون أدنى مقاومة، فاللغة " ظاهرة بشرية ونتاج بشرى" كما تقول المؤلفة. ولذلك فهى ليست مجرد أداة للتعبير عن الأفكار والمشاعر، بل هى نفسها " محمول فكرى وشعورى يمكن ضبطها متلبسة بحالات تورط كامل بما هو اقتصادى وسياسى واجتماعى وإقتصادى وثقافى" (ص٢٥) .

وتكمن الصعوبة فى إحداث أى نوع من التغيير فى اللغة العربية بالذات فى الإصرار التلقائى العنيد على حماية اللغة من التغييرخوفاً من الأخطاء التى قد يجلبها هذا التغيير. وينبع هذا من التخوف العميق من أن يطال اللغة ما يخرج بها عما قاله الأجداد فى عصور نقائهم اللغوى النسبى " (ص ٢٥). وتدرك زليخة أبو ريشة صعوبة مرحلة التخطيط اللغوى، فهى مرحلة انتقالية يسودها الكثيرمن القلق والغموض، كما أن إحداث التغيير فى اللغة العربية على وجه الخصوص سوف يحتاج إلى جهد ضخم " لزحزحة ثباتها وتحريكها عن مواقعها " الثابتة. فإذا كان هذا الجهد قوياً بدرجة كافية سوف تستجيب اللغة لإحداث هذا التغيير، وتجربة الغرب فى هذا المجال خير مثال على هذا، فلقد تحولت اللغة الإنجليزية من صفتها الذكورية إلى صفتها الحيادية من جهة والمتعادلة من جهة أخرى .

ومن أهم المفهيم التى تتعرض لها المؤلفة هو مفهوم " التوعية اللغوية " (LANG UAGE AWARENESS) . فلا يكفى التخطيط اللغوى لإحداث التغيير المنشود فهناك مسارات يجب خوضها لتحقيق أهداف هذا التغيير. فالتوعية بالقضية ذاتها ـ وهى قضية لغوية فى هذه الحالة ـ تعتبر خطوة ضرورية فى مسيرة التحول . وهذه التوعية تأخذ أشكالا مختلفة، فيمكن أن تتم عن طريق الجهات الإعلامية أو المعالجات الأكاديمية أو إقامة المؤتمرات وتطوير شبكات الاتصال وما إلى ذلك.

ولكن فى قضية التخلص من اللغة الجنسوية يكون ترتيب الأولويات ذا ضرورة قصوى، وترتب المؤلفة هذه الأولويات فتقول إن " إيقاظ حس العدالة وتوفير أجواء صحية للحوار والبدء بالمجموعات شبه الجاهزة لقبول التغيير، وخلق أجواء ومؤثرات تتحرك باتجاه تفعيل خطاب التوعية. . . كل ذلك مهم للتنفيذ بعد التخطيط ".

فى الفصل الثانى من الكتاب " التأنيث: صورته فى الفكر النحوى العربى ابن الأنبارى

نموذجاً "، تقدم لنا المؤلفة صورة من صور اللغة الذكورية وذلك من خلال رصد بعض الظواهر الذكورية فى كتابات النحوي العربى ابن الأنبارى . وعن أهم المسائل التى تعرضت لها فى كتاباته مسألة أيهما الأصل : المؤنث أم المذكر ؟ فيتضح عند ابن الأنبارى موقفه فى أولوية المذكر وأنه هو الأصل وذلك بالتعبير المباشر ومن عبارته المباشرة التى تؤكد ذلك:

"والدليل على أن المذكر قبل المؤنث أنك تقول : قائم وقائمة وجالس وجالسة فتجد هذا التأنيث فيه مزيداً على التذكير، فالمزيد عليه هو الأصل، وتقول إذا رأيت شيئاً من بعد فلم تدر ما هو : هو شخص، هو شيء، فإذا حصلت معرفته، قلت : امرأة، دابة، أو ما أشبه ذلك" (ص١٢٨).

ولا حاجة لنا هنا للإشارة إلى دلالة المثال النفسية والفكرية فى التداعى من المرأة إلى الدابة والربط بينهما. والأهم من ذلك أنها توضح رؤية ابن الانبارى فى بناء الأنثى على لفظ الذكر.

ومن أمثلة هذه العبارات التى وردت عند ابن الأنبارى أيضاً :

" اعلم أن المذكر والمؤنث ، إذا اجتمعا، غلب المذكر على المؤنث، تقول من ذلك الرجل والمرأة قاما، وقعدا وجلسا، ولا يجوز : قامتا، قعدتا، وجلستا، لأن المذكر يغلب المؤنث، لأنه هو الأصل والمؤنث مزيد عليه، فالمزيد عليه هو الأصل " (ص ١٨٢).

وقال أيضاً أن :

" بالغاً وسافراً وعاشقاً نعوت مذكرة وصف بهن الإناث فلم يؤنثن، إذ كان أصلهن التذكير. والدليل على أن أصلهن التذكير أن الرجال يوصفون بهذه الأوصاف أكثر مما يوصف بهن النساء ". ومن الدلائل غير المباشرة على هذه الرؤية عنده تقديمه المذكر على المؤنث فى كل مرة يذكر فيها اللفظين .

وهنا تطرح المؤلفة سؤالا مهماً : ما معنى الأصل ؟ فمن خلال الأمثلة السابقة يظهر جلياً أن ابن الأنبارى قد عبر عن أن المذكر هو الأصل وهذه الفكرة تحمل مدلولات ثقافية على تصوره للأنثى، فهو يرى أن الأصل هو المذكر، والمؤنث هو الفرع، والمذكر هو المتقدم السابق والمؤنث هو التابع اللاحق. ويتضح من ذلك أن " أصلية " المذكر عنده { أى اعتبار المذكر هو المقياس } تفصح عن موقفه من المرأة الذى نتج عن تأثره بثقافة عصر الأبوية، فهى عبارات تضع المرأة فى قوالب نمطية محددة. إنه يفسر الظاهرة النحوية واللغوية بتصور للمرأة فى واقعها الاجتماعى الذى كانت عليه قبل قرنين من الزمان وكما هو حالها فى عصره. فنظرية ابن الأنبارى التى تجعل من المذكر الأصل هى انعكاس للموقف الاجتماعى من الذكورة والأنوثة، حيث يعتلى الذكر هرم السلطة وتبقى المرأة فى القاع.

وتتساءل المؤلفة هنا : هـل المذكر هو الأصل ؟ وتحـاول الرد على عبارات ابـن الأنبارى.
فعلـى المستوى الـنحوى يرى ابن الأنبـارى أن " المزيد عليه هو الأصل " أى أن القليـل قبل الكثير ولذلك فزيادة الحروف فى التأنيث لا فائدة لها فى المعنى بل إنها تؤدى إلى نقص فيه .
فترى المؤلـفة أن هذا التفسيـر هو تفسير سطحى. ومـن جهة ثانية تذكر أن " بـعض الأسماء المذكرة تضيف إليهـا العرب حروفاً زائدة على الاسم الأصلى الذى يستـوى فيه المذكر والمؤنث لتمييز المذكر فيـه مثل : أفعوان وعقـربان على أفعى وعقرب فـهل أفادت هذه الزيادة قلة أو نقصاً أو فـرعاً ؟ فحسب ابن الأنبـارى ينبغى أن تحدث الزيادة فى الحروف نقـصاً فى المعنى.
وفى العربية جموع فيهـا زيادة فى المعنى عن الواحد المفرد ونقص فى الحروف مثل : حمار / حمر، قطعة / قطع ، صحيفة / صحف، أو جموع فيها زيادة في المعنى الواحد الفرد وتساو في الحروف مـثل صحيفـة/ صحائف، جوهرة/ جـواهر، كما أن في العـربية جموع للمـذكر تدخلها هاء التـأنيث (أو تاء التأنيث) وجموع مـؤنثها تنقص منها الهـاء مثل هر/هررة، هرة/ هرر. فمـاذا يقول ابن الأنبـاري، وماتفسـير ذلك؟ والغـريب أن ابن الأنباري قـد أثبت المثال الأخير، ولكنه لم يعلله" (صـ ٣٧ ـ ٣٨).

أما على المستـوى الثقافي الاجتـماعي، فتطرح زليخة أبو ريشـة عكس نظرية ابن الأنباري فتؤكد أن "الأنثى هى الأصل" إذ إنها ترى أن خطأ علمـاء النحو العرب يكمن في محاولتهم أحياناً تفـسير الظواهر النحوية أو اللغوية "في ضـوء ثقافة مجتـمعهم القائم بقبـول كامل لهذه الثقـافة وكأنهـا الحقائق المطلقـة. ولذلك ضيقـوا على أنفسهم وعلينا وعلـى علم اللغة وعلم النحو "(ص٣٨).

ولكي ترد فرضية النحـاة العرب "التذكير هو الأصل" تستند زليـخة أبو ريشة إلى الرجوع إلى الوراء في تاريخ البشـرية حيث نشأت اللغـة. وهى تعوض عدم المعـرفة باللغات السامـية بالبحـث في الأسطورة من جهة وفي قـراءات علم الأركيـولوجيا والأنثـروبولوجيا من جـهة أخرى، في محاولة الوصول إلى حقيـقة وضع الأنثى من الكون وخلق العالم وتطور البشرية.
ولكنها تؤكد أنهـا لن تتطرق إلى الآيات القرآنية والأحاديث المنسوبة إلى الرسـول لأنها تحتاج إلى تفصـيل خاص وتفسـير دقيق في النطاق التـاريخي الاجتماعي وهـو مايخرج كثـيراً عن الموضوع. ولكنها تكتفي "بالإشارة سريعاً إلى أن القرآن الكريم يخلو من الإشارة الشهيرة إلى أن حواء قد خلقت من ضلع آدم، كـما يخلو من التصريح أن آدم قـد خلق قبل حواء، ولكن المفسرين الذين اعتمدوا كثيراً على الإسرائيليات وقصص التوراة قد فهموا ذلك ضمناً وأفاضوا ـ مستـعينين بأحاديث موضـوعة عن أن اعوجاج المرأة من اعـوجاج الضلع الذي خلقت منه ـ بشرح جنسوي يبين فضل الرجل على المرأة (ص٣٩).

وتعتبر الأساطير السومرية هي أقدم الأساطير المتوفرة لدينا. ومن خلال التسلسل الأسطوري الذي لخصه فراس السواح ("مغامرة العقل") تقدم لنا المؤلفة الدلائل التي تشير إلى أن واضعي هذه الأساطير كانوا يؤمنون بأن الأنثى هي الأصل، فهي إلهة المجتمع الأموي: "في البدء كانت الإلهة (نمو) ولاأحد معها. وهي المياه الأولى التي انبثق عنها كل شيء . . ." ولاتوجد في الأساطير السومرية أية إشارة إلى خلق الإنسان الذكر قبل الإنسان الأنثى، بل يتم التعبير عن أن المولود الجديد كان "في هيئة الإنسان" ("مغامرة"ص٤٣). وفي نص بابلي آخر يتناول قصة خلق الإنسان، وهو نص مدينة سيبار، نجد أن إلهة الأمومة "مامي أو ننتو ـ الأم الكبرى" هي الخالقة للزوجين الشابين:

"أنت عون الآلهة، مامي، أيتها الحكيمة
أنت الرحم الأم
ياخالقة الجنس البشري
يا خلقي الإنسان فيحمل العبء. . ." (ص٤١)

وقد أثار علماء الأنثروبولوجيا ضجة كبيرة عندما عارضوا الفكرة التي ظلت سائدة حتى أواسط القرن التاسع عشر وهي أن العائلة الأبوية قديمة قدم المجتمع الإنساني فقاموا بتقديم الأدلة على وجود شكل أقدم يثبت أن العائلة الأمومية هي أول وحدة إنسانية متكاتفة عرفتها البشرية. وفي إطار هذه العائلة الأمومية تبوأت المرأة "عرش الجماعة دينيا وسياسياً واجتماعياً. . فقد كانت بحق المنتج الأول في الجماعة. . . وكانت النساجة الأولى، . . وأول من صنع الأواني الفخارية. . . بينما حافظ الرجل طوال هذه المرحلة على دوره التقليدي في الصيد والتنقل بحثاً عن الطرائد الكبيرة" ("لغز عشتار").

وترجع هذه المنزلة المتميزة التي تمتعت بها المرأة إلى درجة جعلت منها الإلهة الأم ـ كما يرى على القيم الذي تشير إليه الكاتبة ـ لسببين: الأول هو الخلق (القدرة على منح الحياة والإبداع)، والثاني هو الإنجاب الذي يؤكد صفة الأمومة وعظمتها. ويؤكد على القيم أن هناك خصائص معينة يجب أن تتوفر في الإلهة الأم وهي: أنها الأصل في الكون أو المظهر الأول فيه، دورها المؤثر في إدامة حيوية الآلهة الأخرى وأن تكون زوجة الإله الرئيس في مجمع آلهة أية ديانة.

وبذلك يتضح للنحاة وعلماء اللغة العرب أن الأنثي وليس الذكر هي الأصل. فالمثال الذي قدمته الكاتبة المستمد من الأساطير القديمة لاينفصل عن اللغة، وهي تؤكد ذلك عندما تشير إلى فردينان دي سوسور الذي أكد الصلة الوثيقة الموجودة بين اللغة ومختلف العلوم الأخرى، والمؤلفة بذلك ترفض رفضاً قاطعاً مؤيدي فصل اللغة عن العوامل الاجتماعية لأن ذلك سوف

يؤدي إلى صعوبة تفسير ظاهرة كظاهرة التأنيث في اللغة العربية دون الرجوع إلى السياق الاجتماعي التاريخي.

تنتقل زليخة أبوريشة بعد ذلك إلى الاستشهاد ببعض العبارات والنصوص التي وردت عند ابن الأنباري وترد عليها لتبين خطأها ومن هذه النصوص:

"ومما وصفوا به الأنثى، ولم يدخلوا فيه علامة التأنيث، لأن أكثر مايوصف به المذكر، قولهم: أمير بني فلان امرأة، وفلانة وصي بني فلان، ووكيل بني فلان، ألا ترى أن الإمارة والوصية والوكالة الغالب عليها أن تكون للرجال دون النساء، وكذلك يقولون مؤذن فلان امرأة، وفلانة شاهد فلان، لأن الغالب على الآذان والشهادة أن يكونا للرجال دون النساء" (ابن الأنباري ص ١٤٧).

وتعلق المؤلفة على هذا النص بأنه يرجع إلى طبيعة العصر الذي عاش فيه ابن الأنباري حيث عانت المرأة من النظرة الدونية فحجبت في المنزل. وبالرغم من أن أول من عملت في الحسبة في الإسلام امرأة، فإن ابن الأنباري يعطي الغلبة للرجال في أمور الوصية والوكالة بل إنها لاتستطيع أن تكون أميرة. وفي هذا الصدد تعلق الكاتبة فتقول:

"وهو بهذا يتجاهل ماتعج به بلاد الشام وما بين الرافدين من تاريخ حافل لنساء ملكن واشتهرن وتصرفن بمقادير المنطقة: الملكة سميراميس (سمورامات) الأشورية والملكة نقية (زاكوتو) الآرامية...

وأغلب الظن أن اللغة التي وضعتها شعوب عربية ملكتهن نساء لابد أن يكون فيها أثر هذا الملك. فمن أين جاء التذكير في أمير ووصي ووكيل؟" (ص٤٩).

تعتمد زليخة أبو ريشة في هذا الكتاب على مقولة النسوية الفرنسية جوليا كريستيفا "اللغة مفتاح التغيير". وفي الفصل الرابع لهذا الكتاب تعرض تجارباً لهذا التغيير الذي تنشده، وتقترح البدائل لبعض مظاهر الذكورة في اللغة.

ومن الظواهر الذكورية في اللغة العربية تغييب الأنثى غياباً تاماً مثل: "المعلمين والكتاب والفنانين والمنتجين والأطفال والسياسيين..." بحجة أن جمع المذكر يشمل المؤنث. وتقدم الكاتبة بعض المقترحات لتطوير وثائق الدولة والمنظمات والمؤسسات فبدلاً من استخدام (اسم حامله) في جواز السفر يمكن أن نستخدم (اسم حامله/ته) أو (اسم حامله/حاملته) وفي شهادة الميلاد يمكن أن نستخدم (اسم المولود/ة) أو (اسم المولود/المولودة) ونفس الشيء يطبق في الشهادات المدرسية (اسم التلميذ/ مدير المدرسة) وفي الدعوات (حضرة السيد)، وهكذا.

وبالرغم من السهولة الظاهرية التي يمكن أن تنطبق بها هذه التغيرات إلا أنها تواجه صعوبات عديدة، منها على سبيل المثال موقف المجتمع من التغيير، فهو يقف ضده بكل

شراسة بسبب وهم قدسية اللغة الذي يسيطر عليه لأنها لغة القرآن. وترى المؤلفة أن تذليل هذه الصعوبة يكمن في إصدار قرار سياسي ملزم حتى لايكون الأمر متروكا للمزاج الشخصي فيكون متأرجحاً وغير مستقر.

وتقترح الكاتبة أيضاً استخدام ألفاظ وعبارات دون الأخرى فبدلاً من أن نقول "عجوز شمطاء"، التي تمثل تحقيراً للمرأة عندما تتقدم في العمر ووصمها بالبشاعة (وهذا ما ليس شائعاً في وصف الرجل المتقدم في العمر)، يمكننا أن نقول "سيدة مسنة" أو سيدة شيخة" وبدلاً من وصف السيدات اللاتي يعملن بصفات ذكورية مثل "النائب توجان فيصل" و"تعمل (فلانة) أميناً عاماً لوزارة الثقافة" يمكننا أن نقول "النائبة توجان فيصل" وتعمل فلانة "أمينة عامة لوزارة الثقافة"، فنحن لا نحاكم المهنة بغلبة من يمارسها من الجنسين. وتستطرد الكاتبة في استعراض الكثير من الأمثلة لمظاهر اللغة الجنسوية الشائعة وإعطاء البدائل لها.

تعتبر زليخة أبوريشة رائدة في الحركة النسوية، فلقد حظت بشجاعة وثبات خطوة بارزة في منطقة يشوبها التخوف والذعر من أي تغيير قد يطرأ عليها. وهى بهذه "المغامرة اللغوية" ـ كما تسميها ـ قد ساهمت بأسلوب علمي دقيق في بدء الطريق إلى لغة غير جنسوية. فهذه اللغة هى بالفعل ـ وكما يوضح عنوان الكتاب الذي اختارته المؤلفة بعناية ـ هي "اللغة الغائبة"، فزليخة أبوريشة اختارت لفظاً دقيقاً وهو الغياب (أو التغييب) لأن اللغة التي تنشدها موجودة بالفعل ولاتستخدم، فهى لا تولد مصطلحات نسوية جديدة لاتستسيغها الأذن العربية، ولكنها تسعى إلى إيقاظ اللغة المغيبة على يد الذكورية ■

□ □ □

فصل دراسي
بلا تفـــــرقة جنســـــية

تيريزا ميكي ماكورميك

عرض: سحر الموجي

لفت انتباهي من سنوات قليلة عندما كانت ابنتي في أولى سنوات تعليمها، بعض الصور والأفكار المتكررة في كتب تقدم لها اللغة الإنجليزية. لو كانت هذه الصور والأفكار تعكسان مجتمعنا المصري، لما استوقفتني بذات القوة، لأن مابها متوقعٌ (بل نعتبره "طبيعيا" في مجتمعنا) وإن أدهشني وجوده، في كتب تعكس أفكار المجتمع الغربي وسلوكياته.

تبلور هذه الصور وتؤكد نمطية الأدوار المنوطة بالذكر والأنثى. "جين تساعد ماما في المطبخ". "بيتر يساعد بابا في بناء منزل خشب في الحديقة". "جين تلعب بالعروسة مع صديقاتها". "بيتر يصطاد مع جدو في البحيرة". من الواضح أن هناك توقعات معينة وأدواراً مرسومة لكل من الولد والبنت. يُتوقع من البنت أن تكون امتداداً لأمها في المنزل، سواء داخل المطبخ أو في تربية الصغار (العروسة). يتوقع من الولد أن يعمل خارج المنزل، وأن يستخدم يديه في صنع أشياء. وهذه الكتب بصورها الملونة الجذابة وأفكارها ما هى إلا جزء من منظومة اجتماعية متكاملة، ترسخ في ذهن كل من الطفل والطفلة، الدور المتوقع منه الآن وغداً.

تتناول تيريزا ميكي ماكورميك في كتابها **"فصل دراسى بلا تفرقة جنسية" : منهج متعدد الثقافات**، أخطاء التعليم السائد الذي يرسخ التفرقة الجنسية داخل المدارس. وفي البداية أود أن أوضح أن أسلوب عرضي الكتاب، يستبعد بعض العناصر غير ذات صلة بمجتمعنا المصري العربي، مثل محور التفرقة العنصرية (وهو ماينعكس في عنوان الكتاب). أقدم الكتاب كأم مصرية، تبحث عن، وتنتقي مايناسب تعليم أطفالها في المدارس المصرية، ما يلبي احتياجاتهم ويحل مشكلاتهم التي لها علاقة بأسلوب التفرقة الجنسية، داخل مدارسهم. وإن كنت أبدأ بالإشارة إلى ما استبعده لاختلافه، وبالتالي، عدم أهميته للطفل المصري، إلا أنني أود أن

أؤكد توحد المشكلة، بين مجتمعنا والمجتمع الأمريكي الذي يتعرض له الكتاب، ويركز على أمثلة منه، وإن كانت هناك نسب متفاوتة للمشكلة أترك للقارئ والباحث المهتم، مهمة الحكم عليها.

في بداية طرحها لمشكلة التفرقة الجنسية في المدارس، تشير ماكورميك، إلى أهمية دور مدرس الفصل، في تأكيد وتعميق جذور التفرقة. ففي دراسة لثلاثين مدرساً لمرحلة الروضة، اتضح عدم التكافؤ في درجة اشتراك البنات، في أنواع اللعب (التسلق، بناء المكعبات، اللعب في الرمل) التي تمنح فرص تنمية المهارات الرياضية والحسابية والعلمية. وأشارت ذات الدراسة، إلى أن مدرس الفصل يقضي مع البنات ٤٠٪ من الوقت، مقابل ٦٠٪ للأولاد. وفي المراحل الدراسية المتقدمة، يميل المدرس إلى سؤال الأولاد أسئلة دقيقة، تتطلب ذكاء عالياً، ويعطيهم رد فعل إيجابياً به مديح وتشجيع، بينما يتصف رد فعله للبنات، في ذات الفصل، بكونه عاما وغير محدد. وفي هذا، ترسيخ للدور الإيجابي المستقل المتوقع، من الولد، وللدور السلبي غير المستقل، المتوقع من البنت. (ص٢٦)

التفرقة وحدود الاختيار:

ولكن قبل الخوض في أشكال التفرقة الجنسية بدقة وبأمثلة تتيحها الكاتبة للقارئ، لابد من إلقاء نظرة سريعة، على أثر هذه المعاملة، التي تمثل التفرقة عمودها الفقري، على حياة الطفل عندما يكبر، على حدود اختياراته. إن التفرقة داخل الفصل الدراسي، ما هي إلا بذرة، جذورها تاريخية، ومناخها اجتماعي، ونموها المطرد، يستشري في كل جوانب المجتمع، ويكرر نفسه مع ميلاد كل طفل، ودخوله دائرة المجتمع الصغير (الأسرة)، ثم المدرسة، ثم المجتمع الكبير. وبما أن المدرسة صورة مصغرة للمجتمع الكبير، فإن أوجه التشابه بينهما ذات دلالة كبيرة. في المجتمع الأمريكي، تشغل النساء ٣٣٪، من مناصب الشركات، لكن نسبة الموظفات اللاتي يصلن إلى منصب "نائب مدير"، لاتتعدى ١,٦٥٪ . بالإضافة إلى ذلك، فإن نائبات المديرين يكسبن ٤٢٪ ، أقل من الرجال الذين يشغلون نفس المنصب، (ص٢٩).

وفي دائرة السياسة، تبدو الأمور، وكأنها تتحسن قليلاً. في كندا تمثل النساء ١٣,٢٪، من أعضاء مجلس العموم، و١٢٠٥٪، من أعضاء مجلس الشيوخ. وفي أمريكا قبل انتخابات خريف ١٩٩٢، كانت النساء يمثلن ٥,٢٪، من أعضاء الكونجرس الأمريكي، ولكن بعد هذه الانتخابات، تضاعفت النسبة إلى ١٠٪ (ص٢٩). وأترك للقارئ، الحكم على هذه النسبة، في أمريكا، وعلى مثيلتها في مصر).

أما بالنسبة إلى الدستور الأمريكي، فإن التقدم النسبي الذي حدث في الستينيات والسبعينيات نتيجة الحركات النسائية والمطالبة بالحقوق الأهلية، قد بقي غير مؤكد، من عام

١٩٨٠ ـ ١٩٩٢، أثناء حكمي الرئيسين ريجان وبوش، اللذين لم يعضدا المادة ٩، وبعض التشريعات الأهلية الأخرى. والمادة ٩ (١٩٧٢)، تجرم التفرقة، على أساس الجنس، بين الطلبة والعاملين بالمدارس، التي تتلقى معونة فيدرالية.

ولكن بينما فتحت هذه المادة، آفاقاً للنساء، إلا أنه كانت لها نتيجة غير متوقعة. فتحت هذه المادة مجالاً جديداً، للرياضة النسائية بين الجامعات، وهو ما أثار اهتمام الرجال، فغزوا هذا المجال. كانت النتيجة، أنه بينما قامت النساء بمهام التدريب، على المستوى الجامعي، بنسبة ٩٢٪ عام ١٩٧٣، انحسرت هذه النسبة إلى ٥٣٪، عام ١٩٨٤. كما أنه برزت مشكلة فرض قيم رياضية ذكورية (الفوز بأية طريقة)، على اللاعبات اللاتي رفضت الكثيرات منهن التدريب، تحت وطأة هذه المبادئ والأساليب الذكورية التقليدية، (ص٣٠).

وتبرز ماكورميك مشكلة أخرى، ترجع جذورها إلى التفرقة الجنسية في المدارس، التي تتبعها تفرقة اتصادية في أجور العمل، بين الرجل والمرأة. هذه المشكلة، هى النسبة العالية للعائلات، التي تعولها الأم، التي تعمل ـ غالبا ـ في وظائف منخفضة الأجر. نصف عائلات الولايات المتحدة الأمريكية، التي تعيش على خط الفقر، تعولها امرأة. في عام ١٩٧٠، عاش ١٦٪، من أطفال أمريكا، على خط الفقر، وتزايد هذا العدد إلى ٢١٪، عام ١٩٨٥، (ص٣٤). ولاتزال الأجور المتفاوتة لذات العمل، (بين الرجل والمرأة)، بالإضافة إلى شغل المرأة الكثير من الوظائف منخفضة الأجر، مشكلة لم تحل بعد.

القولبة الجنسية:

وإذا انتقلنا من تأثير التفرقة الجنسية على مختلف جوانب الحياة، إلى أصول المشكلة، نجد ماكورميك ترجعها إلى أصول تاريخية، من ناحية، وتأثيرات اجتماعية، من ناحية أخرى. تبقى مسألة الأصول التاريخية، خارج نطاق البحث، لتشعبها، من ناحية، ولعدم إمكان تغييرها، إلا من مدخل التأثيرات الاجتماعية التى تبقى بؤرة الاهتمام، في هذا البحث.

أول التأثيرات الاجتماعية، هو الإحساس بهوية النوع، وهو ما يتشكل في الفترة الأولى لعمر الطفل. تتفق ماكورميك ـ هنا ـ مع رأي سيمون دو بوفوار، أننا لايجب أن نخلط بين التركيب البيولوجى المختلف للذكر والأنثى، والدور الاجتماعي الذي يُخلَّق من أجلهم، ويطلب منهم الرضوخ لقوانينه. فالمولود الذكر، لايختلف عن المولودة الأنثى، في الطباع، المزاج، الاحتياجات، النشاط والسلوك الاجتماعي، ولكن المجتمع (أباً،أماً، عائلة، طبيباً، مربية)، هو الذي يشكل للطفل، هويته النوعية، وهو ماتسميه ماكورميك، بـ "القولبة الجنسية". إن المجتمع هو الذي ينهر الطفل الذكر، عندما يلعب بعروسة، هو ينهره أو يسخر منه، أو ـ ببساطة ـ لايشجعه على هذا النوع من اللعب. وهو عكس رد الفعل الإيجابي،

من نفس المجتمع، تجاه نشاط آخر، يقوم به الطفل الذكر، مثل لعب الكرة. أظهرت أبحاث بدأت في السبعينيات عدة نتائج:

- يقاوم الآباء النشاط "الأنثوي"، في أبنائهم الذكور، أكثر من مقاومتهم النشاط "الذكوري" في بناتهم.
- يشجع الآباء اللعب النمطي، لكل جنس.
- لاتختلف درجة مقاومة الآباء العنف في أبنائهم، من الجنسين.
- يشجع الآباء الاستقلالية في أبنائهم الذكور، أكثر من تشجيعهم لذات الصفة، في بناتهم.
- يشجع الأقران التفرقة الجنسية، ويروجون الأحكام المسبقة، تجاه الجنس الآخر.
- هناك توقعات مختلفة من كل جنس.
- يتلقى الأولاد من مدرسيهم اهتماما (سواء سلبياً أو إيجابيا)، أعلى من البنات اللاتي يتم في الأغلب تجاهلهن.
- يفضل المدرسون اعتماد البنات، على آخرين، على أن يكن عدوانيات.
- هناك تجاهل للنماذج النسائية في المناهج الدراسية، وعندما يكن متضمنات داخل المنهج، يقدمن بصورة نمطية.
- ينمو الدافع للنجاح لدى الطفل ـ الطفلة عند قراءته قصة، فيها شخص ناجح من جنسه.
- تقدم النساء في وسائل الأعلام، بشكل منخفض القيمة، ومحصور في أدوار محددة، (ص٣٨ ـ ٣٩).

إن القولبة الجنسية، تبدأ في السنوات الأولى لعمر الطفل، وتستمر خلال سنوات تعليمه، وهو ما يوجهه إلى اختيارات بعينها، في المستقبل. وهنا، تكمن أهمية استيعاب المعلم، أشكال هذه القولبة، من أجل مقاومتها، ولأن المعلم نفسه، كثيراً ما يوجه كل جنس إلى اهتمامات بعينها، ويشجعه عليها.

تؤكد ماكورميك، أن هذه القوالب الجنسية، ما هي إلا بنيات عقلية مسبقة، لكل من الجنسين، تتمحور حول تعميمات متحجرة، غير صحيحة، ومغالى فيها. فهناك في المجتمع الأمريكي، ثلاثة افتراضات تجري تحت السطح، وتنعكس على كل المؤسسات الاجتماعية. أول هذه الافتراضات، أن مكان المرأة "الطبيعي"!، هو المنزل، ثانياً: أن المرأة أقل من الرجل في القدرة الجسدية والعاطفية والعقلية، ثالثاً: أن المرأة لابد أن تنمي صفاتها الأنثوية. ومن ناحية أخرى، هناك افتراضات مختلفة في حالة الرجل، أولها: أنه يشارك ـ بشكل مباشر ـ في

أنشطة المجتمع الاقتصادية والسياسية والأهلية، ثانيها: أن الرجل أقوى جسدياً وعاطفياً وعقلياً من المرأة، وثالثها: أن الرجل لابد أن ينمي صفاته الذكورية، (ص٤٤).

تؤكد ماكورميك، أن تأثير هذه الافتراضات، له أبعاد عميقة على الجنسين. في حالة المرأة، نجدها تنظر إلى نفسها، نظرة دونية، ويمزقها شعور متناقض نحو النجاح والقوة والإنجاز. تستشهد الكاتبة، برأي عالم النفس چون بيكر ميلر، عند تناوله تيمة "السيطرة ـ الدونية"، وعلاقتها بالأنماط الأنثوية، وما لهذا من تأثير سلبي على المرأة:

"ينشأ اضطراب ذو أبعاد مأساوية، لأن الشخص الأقل شأنا، يصدق جزءا كبيرا من الأكاذيب، التي يروجها المسيطر: هناك العديد من السود يشعرون بالدونية، تجاه الجنس الأبيض، والعديد من النساء اللاتي، يشعرن أنهن أقل أهمية، من الرجال"، (ص٤٥).

وينشأ الصراع لدى الأقل شأنا، إذا اكتسب وعيا ما، أو وضع في موقف ما، استشفت منه كم الظلم الواقع على عاتقه. ولكن، ليست المرأة ــ فقط ــ من يتأثر سلبيا بعملية القولبة الجنسية هذه. إن الرجل يقع تحت وطأة ضغوط كبيرة، عندما يكبت داخله رهافة الحس والعاطفية (ما يصنف على أنه قيم أنثوية)، ويستسلم لمطاردة شبح النجاح والتفوق، وإثبات الذات، على حساب استمتاعه الطبيعي بالحياة.

اختراق دائرة التفرقة المفرغة:

تبدأ الدائرة المفرغة، للتفرقة من عملية القولبة الجنسية والافتراضات التي تدعمها، وتنعكس في شكل المعاملة، والتوقعات المختلفة لكل جنس، داخل الفصل الدراسي، وهو ما يؤثر سلبيا على تحقيق الطلبة، لكل قدراتهم الكامنة. يكمن الأمل، كما تعتقد ماكورميك، داخل الفصل الدراسي، وبين يديّ المعلمين الذين بإمكانهم، اختراق حلقة التفرقة، المغلقة. ففي حالة خلق مناخ مدرسي، خال من القولبة الجنسية والتفرقة، سيتمكن الطالب/ الطالبة، من استغلال أمثل لقدراته الأكاديمية، الشخصية والمهنية، وستنفتح أمامه أبواب عديدة للاختيار. إن أمكن تحقيق هذه المساواة داخل الفصل، فسوف يكتسب الطلبة الوعي الكافي، لمقاومة طوفان وسائل التفرقة الجنسية، الذي تبثه وسائل الإعلام، الأسرة والمجتمع ككل. وعندما تشير ماكورميك إلى دور المعلم فهى تعني ــ أيضا ــ كل العاملين في المدرسة، من إداريين، مستشارين، مدربين رياضيين، أطباء نفسيين ومشرفين اجتماعيين. في أيدي هؤلاء، تغيير النظام المتشبع بالتفرقة، حتى وإن كان راسخا، من قرون. هؤلاء، رجال ونساء، بإمكانهم التغيير، لأن التفرقة الجنسية، ليست مشكلة المرأة فقط. إنها مشكلة انسانية.

من أهم مميزات **فصل دراسي بلا تفرقة جنسية،** اقتراح حلول بأسلوب عملي مدعم بكم لا بأس به، من الخبرات والأبحاث الاجتماعية والإحصائيات والأمثلة. وهذا بالتحديد هو أهم

منجزات الكتاب. تؤكد ماكورميك، أن أول الاعتبارات التي لابد من أخذها في الاعتبار، عند بداية حل المشكلة، هو المعلم ذاته، وتحديدا ماهية صورته عن ذاته. فنحن لا يمكننا إلقاء عبء بذر الوعى، بحجم التفرقة الجنسية، وأشكالها، لدى الطلبة، إذا كان أستاذهم / أستاذتهم، لا تملك هذا الوعى. لابد أن يمتلك المعلم إيماناً بتفرد ذاته، باتساقها مع واختلافها عن ذوات الآخرين، حتى تنتقل عدوى هذا الإيمان إلى الطلبة.

وقبل أن يتخذ المعلم خطوات فعلية، لتغيير الاحساس بالتفرقة داخل الفصل، لابد أن يكتشف هو نفسه، أشكال هذه التفرقة، ليس فقط داخل الكتب الدراسية، ولكن داخل فصله، هو أيضاً. تنصح ماكورميك، المعلم بتسجيل فصل دراسى له، لا يقل عن ٣٠ ـ ٤٥ دقيقة، أو الاستعانة بزميل له، يقوم بتسجيل ملاحظات، تتعلق بكم الوقت، الذى يكرسه للبنات وللأولاد فى الفصل، ونوعية الاهتمام (سلبياً كان أم إيجابياً)، الممنوح لكل منهما، وكذلك نوعية اللغة المستخدمة، مع كل من الولد والبنت، ونوعية الأسئلة المطروحة عليهما. يقوم المعلم بعد ذلك، بتحليل هذه الملاحظات، ونقد نفسه، وتشريح أخطائه، ومقارنة أسلوب أدائه، بالأسلوب الأمثل القائم على الحياد، ولفظ كل أشكال التفرقة.

وترتبط توقعات المعلم، من كل من الولد والبنت، داخل الفصل، بالافتراضات المشار إليها سابقاً. وتؤثر هذه التوقعات بشدة، على الطالب / والطالبة. تستشهد ماكورميك، ببحث لدولوريس جريسون، تقول فيه :

إن كلمة "جهد"، تستخدم ــ بشكل أكبر ــ مع الأولاد، عنه مع البنات (مثلاً " كارلوس لوبذلت جهداً أكبر لأمكنك النجاح. أنت بحاجة ــ فقط ــ لبعض الجهد ".) أما مع البنات، فالتأكيد يقع على ما إذا كن قد قمن ببذل أى مجهود من الأساس (مثلاً" ماريا، لقد كانت لديك مشكلات مع هذا الواجب المدرسى، أليس كذلك ؟ حسناً لقد حاولت "). فى هذا المثال، يتضح أن كارلوس قد تلقى رسالة تحوى تأكيداً لقدراته، التى لم يستخدمها. وتلقت ماريا رسالة فحواها، أنها لم تقم بالعمل، لأنه ليس لديها القدرة من الأساس. فى حالة ماريا، هناك توقعات أقل وتقبلٌ لهذا القليل، (ص٥٦).

وقد أكدت الأبحاث، أنه عندما يدرك الطالب / الطالبة توقعات مدرسه الضئيلة فإنه يتحول إلى مشاهد سلبى، داخل الفصل وقد يترك التعليم من الأساس. وهذا لا يعنى أن يعطى المدرس ذات التشجيع والمديح، لكل الطلبة، بغض النظر عن اختلاف قدراتهم. إن ماكورميك ــ فقط ــ ضد التفرقة، على أساس الجنس. لذا، فهى تطالب أن يتلقى كل طالب / طالبة رد فعل مساوياً لقدرته الأكاديمية والاجتماعية، وليس رد فعل قائماً على توقعات ضعيفة وافتراضات مسبقة. فى عام ١٩٨٠، فى مدرسة جارفيلد الثانوية (لوس أنجلوس)

أثرت توقعات المدرس الضئيلة على الطلبة الأمريكيين، من أصل أسبانى، سواء على نسب الفشل العالية أو على الخروج من المدرسة. ولكن حدث تحول كامل فى نسبة حضور وإنجاز ذات المجموعة، عندما جاءهم مدرس رياضيات جديد "جام إسكالانت"، الذى عامل الطلبة معاملة مختلفة تماماً. لقد وفر لهم جواً دراسياً مليئاً بالتحدى، ووضع لهم توقعات عالية وقوية. وأثارت درجات الطلبة المرتفعة شكوك الهيئة المسئولة عن الامتحانات فقد اعتقدوا أنهم لجأوا إلى الغش (لم يكن متوقعاً للطلبة الأمريكيين - الأسبان أن يحصلوا على درجات مرتفعة). وعند إعادة الامتحان لم تقل درجاتهم عن الامتحان الأول. تم تقديم القصة فى فيلم سينمائى بعنوان Stand and Deliver وتنصح ماكورميك المعلم برؤية هذا الفيلم والتساؤل حول إمكان استخدام أساليب "إسكالانت" التعليمية. وقد يرغب المعلم فى عرض هذا الفيلم على تلاميذه ومناقشته معهم.

وإذا كان المثل السابق ذكره يظهر تأثير توقعات المعلم وأسلوبه على الطلبة بصفة عامة (أى أنه لا ينطبق بشكل خاص على البنات)، فإن مشكلة توقعات المعلم تنطبق بشكل أوضح على البنات، خاصة فى ضوء توقعات المجتمع منهن، كما أشرنا سابقاً. تتساءل ماكورميك : لماذا تبدأ البنات تعليمهن بدرجات أعلى من الأولاد ومع ذلك لا تصل معظمهن إلى إنجاز عملى يقارب ما يحققه الأولاد ؟ تنبه الكاتبة المعلم إلى ضرورة استيعاب مشكلة البنت المزدوجة. إن البنات يقعن فى صراع بين الدور المرسوم لهن كإناث، ومعايير النجاح التى تنطبق على وتناسب الأولاد. وعندما يتم تطبيق هذه المعاييرعليهن، يبدو وكأنهن عاجزات عن تلبية متطلبات هذا النجاح . الصراع — بإيجاز — هو صراع بين القيم الأنثوية (سابقة التجهيز)، والثقافة المدرسية القائمة على الفردية والمنافسة. وعندما يتم تقييم مستواهن العلمى المنخفض، على أساس العجز، فإن الإهانة تأتى فوق جرح لم يندمل بعدُ، (ص٥٨). يصرح بيل أن "العجز" عند الفتيات، ليس هو المشكلة. المشكلة الحقيقية، هى عجز المدرسة عن احترام وتعضيد قيم البنات المختلفة. الحل — من وجهة نظره — يكمن فى تغيير الثقافة المدرسية، وليس تغيير سلوك وأسلوب البنات (انظر — لاحقاً — "أسلوب التعليم الجماعى").

وإذا كان المعلم وصورته عن ذاته وإيمانه بنفسه، نقطة الانطلاق لحل مشكلة التفرقة الجنسية، يليه الثانى، وهو وضع توقعات متساوية للجنسين، فإن ثالث عناصر الإصلاح — من وجهة نظر ماكورميك — هو جو الفصل الدراسى. ولهذا العنصر شقان أولهما المنهج الدراسى، وثانيهما المنهج المستتر. عندما يدرس المعلم منهجاً، يبرز القيادات الذكورية، بدون الإشارة إلى كيفية وأسباب غياب نماذج قيادية نسائية، فإنه بذلك يؤكد قيم التفرقة. أما المنهج المستتر، فهو يعنى الهيكل التنظيمى للفصل والمدرسة (مثلاً اختلاف شكل العقاب فى حالة

الولد والبنت) بالإضافة إلى أسلوب المعاملة، بين المعلم والطلبة، فهناك رسائل تصل الطلبة من المعلم بلا كلمات ، رسائل تعتمد على لغة العين مثلاً، وقد يكون لها ذات التأثير السلبى، للمنهج الرسمى المتجاهل وجود النساء وقيمهن. وتعرض ماكورميك بعض أساليب مقاومة التفرقة داخل الفصل :

١) منح فرص قيادية لكلا الجنسين.

٢) تنظيم أنشطة الفصل، بشكل يتيح التعاون بين الجنسين.

٣) تجنب أساليب تعتمد على التفرقة، مثل تنظيم مجموعات (مثلاً المجموعة العلمية)، تضم جنساً واحداً، أو تخصيص جزء من الفصل، أو الفناء المدرسى، لأحد الجنسين.

٤) استخدام مواد تعليمية، لا تعكس التفرقة، وإذا كان هذا غير متاح يُوَضَح للطلبة الانحياز الواضح إلى أحد الجنسين، ويتم تشجيعهم على نقد القولبة الجنسية.

٥) استخدام مواد مرئية وإعلامية، تبرز أدواراً نسائية ورجالية غير مألوفة، لأنها تخالف الأنماط المتوقعة.

٦) مراقبة السلوك الشخصى داخل الفصل، خاصة فيما يتعلق بالتوقعات الجاهزة، لكلا الجنسين.

٧) تحليل ومناقشة مناطق القولبة الجنسية.

٨) تزويد الطلبة بمعلومات عن القولبة الجنسية والمساواة.

٩) تدعيم المنهج الدراسى بمعلومات مؤكدة وصحيحة، عن نساء من مختلف الأعمار، والأجناس، القدرات والانتماءات الاقتصادية والاجتماعية. مناقشة إنجازاتهن ووجهات نظرهن.

١٠) عمل تقييم منتظم لاستجابة الطلبة، للتعصبات الجنسية والثقافية المختلفة.

ويأتى أسلوب التعلم كرابع عناصر اختراق دائرة التفرقة الجنسية المفرغة. ولابد هنا من تمييز أسلوب التعلم عن القدرة على التعلم أو الذكاء. توضح ماكورميك أن أسلوب التدريس الحالى، يعتمد على، ويناسب القدرات التحليلية للطالب / الطالبة (فى الأغلب ذكر أبيض، كما تشير ماكورميك). وتتجاهل المدارس أسلوب تعلم البنات، وبنيتهن العقلية المختلفة. هناك نوعية من الطلبة، ذات قدرات تحليلية، لها علاقة بالاستقلالية، ونوعية أخرى لديها اتجاه عقلى ذو أبعاد شاملة، له علاقة باعتماد هذه الذات على آخر . إن قوة النوع الأول، من الطلبة الاستقلاليين، هو الحديث والذكاء المنطقى الحسابى، وهى خواص ذات علاقة بالجانب الأيسر، من العقل البشرى. أما قوة النوع الثانى المعتمد على آخر فهى تكمن فى الذكاء الشامل غير الناطق، وهى خواص وثيقة الصلة بالجانب الأيمن، من العقل. ويشعر النوع الأول

بالراحة فى الأنشطة الفردية المستقلة والاتجاه النظرى اللاشخصى، بينما يميل النوع الآخر، إلى العمل الجماعى والعلاقات الشخصية الحميمة. والسؤال الذى تطرحه ماكورميك هو : لماذا يدعم أسلوب المكافأة فى المدارس الطالب ذا الاستقلالية والاتجاه المنطقى الحسابى ضد الطالب المعتمد على آخر ذى الاتجاه العقلى الشامل؟ تشير أبحاث جيليجان(١٩٨٢) ونودنجنر (١٩٨٤)، إلى أن أساليب حل المشكلات الشاملة ذات علاقة بالآخر، يفضلها بعض الذكور، والكثير من الإناث. ولذا، لابد من اتساع الرقعة التعليمية، لتشمل الطالب / الطالبة المعتمد على آخر، وهو ما سوف يفيد الجميع.

وتطرح ماكورميك أساليب تعليمية مختلفة عن الأسلوب السائد. أساليب تأخذ فى الاعتبار اختلاف نوعية وشكل التحصيل الدراسى. من هذه الأساليب "الأسلوب الجماعى"، فالطالب عندما يشرح لزميله الدرس، فإن المعلومات تثبت فى ذهنه إلى جانب إحساسه بإيجابية اشتراكه فى العملية التعليمية، وبُعْده، ولو لوهله، عن دور المتفرج السلبى. وينمى هذا الأسلوب إحساسه بالمسئولية، تجاه نفسه والآخرين، ويدعم صلاته مع أقرانه، ومع المجموعة ككل، بعد أن كانوا جميعاً محصورين، وراء قضبان أسلوب التعليم الفردى المتنافس. وتشير الأبحاث إلى أن التعليم الجماعى، يدعم الصلات الإنسانية، بين الطلبة ويرفع من مستوى إنجازهم العلمى (ص٦٤). وتشير الأبحاث ـ أيضاً ـ إلى أن التعليم الجماعى فى مجموعات صغيرة، قد ساهم فى خفض معدلات التفرقة، بسبب الجنس أو اللون، داخل البيئة التعليمية.

تدعم ماكورميك شرحها لأسلوب التعليم الجماعى، بمثل، يعتمد على تقسيم الفصل، إلى مجموعات كبيرة (من ١٢ طالباً وطالبة، تنقسم المجموعة الكبيرة إلى مجموعتين صغيرتين (من٦ طلاب وطالبات). يعطى المعلم للطلبة اثنى عشر اسماً لرائدات نسائيات (عالمات ـ طبيبات ـ زعيمات سياسيات. . إلخ). يختار كل فرد من المجموعة اسماً ليبحث عن معلومات عنه. يجتمع الطلبة الدارسون لذات الشخصية، من المجموعات المختلفة، فى الفصل للنقاش. فكل الطلبة الدارسين لشخصية (أ) مثلاً يجتمعون معاً، وكذلك كل الطلبة الدارسين لشخصية (ب) وهكذا يستفيد كل منهم مما لدى الآخرين من جديد) ويساهم هو بما لديه. عندما يرجع هذا الخبير إلى مجموعته الصغيرة، ثم الأكبر يحاضرهم عنها، بعد أن أصبح مرجعهم الأول، فيما يتعلق بهذه الشخصية. بعد مناقشة جميع الشخصيات يتم تقييم العملية وتحديد أوجه القوة والضعف للعمل فى مجموعات صغيرة وكبيرة، ويتم اختيار مجموعة أسماء جديدة، لبحث آخر.

يتميز أسلوب تيريزا ميكى ماكورميك فى **فصل دراسى بلا تفرقة جنسية** بالتحديد والايجاز

والقدرة على تغطيـة جوانب المشكلة، ليس ـ فقط ـ داخـل الفصل الدراسى(وإن بقى هذا هو المحور والحل)، ولكن ـ أيضاً ـ فى المجتمع ككل، وإظهار ما للتـفرقة الجنسية من آثار سلبية على حياة الفرد واختـياراته، وبالتالى على تعطيل جزء من طاقات المجـتمع. ولكن وإن اتفقنا على توحد جـذور المشكلة فى معظم المجتمـعات، إلا أن لكل مجتـمع خصوصيـته وتفرده. تحتاج المشكلة أن نوليها اهتمامنا، ليس ـ فقط ـ كمعلمين، ولكن كآباء وأمهات أيضاً. نحتاج من يضع فكرة ماكورميك، فى إطار خصوصية مجـتمعنا، ويبحث فى إمكان اختيار ما يناسبنا من حلول أو طرح حلول، جديدة تماماً، من أجل الصحة النفسية لأبنائنا وبناتنا.

Theresa Mickey Mccormick, **Creating The Non- Sexist Classroom : A Multi Cultural APproach** . New York , Teachers College press , 1994.

"الجهـــات الأربعـــة"

سحـر توفيـق

ترجمة : مارلين بوث

تقديم منى سامى

" الجهات الأربعة " هى إحدى القـصص القصيرة فى مجموعة تحمل نفس الاسم كـتبتها سحر توفيق على مدى سنوات، ولكنها ظهرت كمجـموعة مترجمة إلى الإنجليزية عام ١٩٩٥ علي يد مارلين بوث .

ولدت سحر توفيق بالقاهرة عام ١٩٥١، ونشرت أولى قصصها عام ١٩٧٢، تعمل مدرسة بإحدى المدارس الحكومـية. تتسم كتـابتها بالتـعبير عن الغـربة التى تشعر بهـا الشابة أو المرأة المصرية فى المجتمع المصرى سريع التغير، تصطبغ كـتابتها بالسمة الفلكلورية أحياناً فى الحكى والسرد. كذلك تنتشر فى كتابتها الصور المستـوحاة من التراث المصرى الفرعونى، وشخصياتها عادة فى رحلة ما جـسدية أو نفسية أو الاثنين مـعاً . من الريف إلى المدينة أو العكس، وهن فى هذه الرحلات يعانين مشكلات العصـر الاجتماعية والاقتصادية، كذلك مـشكلتهن النفسية فى البحث عن الذات والهوية من خلال شعورهن المستمر بالغربة.

في "زيارة المدينة القديمة" تعود البطلة إلى مـدينتها التى تعرفها جيداً وتعـرف كل من فيها وتقول لهم "صبـاح الخير" ويجيبونهـا؛ تركتها فى الماضى، ولم تكن تعلم إن كانت سـتعود يوماً، ولذلك لم تهتم بمفتاح منزلها، وهذا المفتـاح ترمز به الكاتبة إلى عجز البطلة عن العيش هناك مرة أخرى. لقد فقدت المفـتاح ولا تجده فى أى مكان ولا تذكر أين تركته، وبدلا من أن يجيبها الجميع " صباح الخير" أمروها أن تذهب أو ترحل، فالمكان ومن عليه ليس لها .

وفى "الطريق متـسع ولا شىء يحوده"، مـرة أخرى البطلة شابة تسـير طويلاً باحـثة عن هويتها، تحادث حبيبـها (وهى شخصية تظهر كثيراً فى قصص سحـر توفيق) وتنتظر مجيئه ، فهى فى رحلة بحث عن نفسها وفى الوقت نفسه فـى حالة انتظار لحبيبها، تنتظر القطار وترى رجلاً يموت تحت عجلاته (أحد ضحايا الرحلة) ، وتعيش رحلة فى خيالها، تحلم أنها تركب

أتوبيساً لا يعـانى من فيه من الزحام، فى الواقع تركبـه وحيدة، وتحلم برحلة الموت التى طالما أرادت أن تعرف ماذا يأتى بعدها، وأخيرا يأتى حبيـبها، ولكنها تعلم أنه يوما سيعدها بالمجىء ثم يذهب ولا يجىء.

أما فى قـصة " دمـية " فـالبطلة جالسـة تقوم ببعـض الأعمال اليـدوية، يذهب " هو " ليختفى فى الزحام ثم يأتيها ليرى مـا انجزت، أتى يوماً " بدمية " ولكنها تكرهها، ترفض أن تدبرها حين تقف ثم تحطمها، ربما لأنها تغار منها وكأنها تأخذ مكانها، وهى تأبى أن يكون له " دمية " غيرها أو ربما لأنها تواجهها بحـقيقة تكرهها، واسم القصة ينطبق على الاثنين معاً، البطلة واللعبة.

أما فى " الغيرة . الحب. المرض. الألم. السلام. الرحمـة. " فهناك رحلة مركبة تمتزج فيها مختلف المشاعر والعواطف. تدور أحداث القصة فى قرية، وتروى الكاتبة تقاليد الزواج فى الريف، ليلة الدخلة وما يسبـقها من ليلة الحنة والنقوط والجهـاز. وأسلوب الرواية نفسه مركب، حيث نجد الراوية الأولى غـالباً امرأة ريفية ثم ينتقل السـرد إلى صانع الموبيليا مدمن المخدرات، ثم يعـود إلى المرأة وينتقل مرة أخـرى وتتشابك أطرافـه اعتمـاداً على أن القارئ يفـهم دائما من المتـحـدث ، كذلك تلجـأ الكاتبـة إلى التكرار، وهو مـا يشبـه الحكى فى الحواديت الفلكلورية القديمة. كذلك رسـمها للشخصيات، فـقد يكون العريس ربيع "الشاطر حسن" بكل صـفاته (وإن كانت الراوية تحكى عن شائعـة اعتدائه على إحدى النسـاء ولكنها تؤكد أنها بالتأكـيد مجرد شائعة)، وقد تكون العروس الجـميلة " أمينة " هى ست الحسن، كذلك هناك شخصية محمد " الغـريب " الذى ترك القرية ويعيش فى غرفة خارجها، وهو "غريب" مما يعبر عن عـدم انتمائه للقرية ، وكذلك عن سلوكه غيـر المألوف بالنسبة لأهلها فاعتبروه "غريب" .

أما فى " لحظات السير فى الظلام والحديث والصحو " فالبطلة تحـادث حبيبها أثناء سيرها فى الشارع، والسير سـمة تميز بطلات سحر توفيق، فهن دائماً سـائرات، باحثات عن شيء، أو مسافرات، أو عـائدات، وهنا تصاحب الرحلة الجسدية للبطلة رحلة نفسيـة حيث تسترجع الماضى مع رجل آخـر ويختلط الماضى والحـاضـر فى ذهنها فنراها تحـادث رفيـقهـا أحيـاناً، وتسترجع حـديثها مع حبـيبها السـابق أحياناً أخرى، وتسـير باحثة عن شيء فـقدته ولا تجده وتبكى، وتتذكـر حين قال لها حـبيبـها أننا لا نسـتطيع التأكد من بقـاء أى شيء وأن الحقيـقة الواحدة الثابتة هى حقيقة التغير، وتعبر البطلة عن رأيها فى أن الرغبة فى الامتلاك هى أسوأ ما فى الوجود ، بدونها لعاش الجميع سعداء، وحين تنتهى بها رحلتـها إلى أحضان حبيبها تشعر أن كل [illegible] فقدت قيمتها، حتى هى ذاتها.

وفى "أن تنحدر الشمس" تحادثنا الكاتبة عن الرحلة التى ستأخذهم بعيداً، وهذه المرة تشير إلى النهر، فقد وعدوهم أن فى نهاية الرحلة ستكون لهم أرضٌ جديدة، جميلة. ومثلما هى العادة فى روايات سحر، البطلة فى رحلة ولكنها تقف عند حافة النهر فى انتظار من ذهبوا ولكن لا أحد يعود. وفى هذه القصة تختلط الرموز الفرعونية للنهر الذى هو مقدس عند الفراعنة القدماء والشمس التى تنحدر داخله وهى أيضاً عنصر مقدس (الإلة رع)، بالرموز الإسلامية للحدائق (التى بشر بها أهل الجنة) والنخيل والأعناب، وأخيراً يصلون إلى نهاية الرحلة، إلى الأرض الجديدة، ووقفت هناك لترى الشمس وهى تنحدر وتؤكد لرفيقها أنها ستتركه يوماً وتذهب وحيدة لتنحدر مع الشمس (وهذه المرة هى التى ستذهب تاركة رفيقها، فبطلات سحر إما يسرن فى الطريق بصحبة رفيق، أو يتركهن الرفيق وينتظرن عودته أو كما فى هذه الحالة يتركن الرفيق ويذهبن عنه).

وفى " الزمن الآخر " يبحث أبطال القصة عن واقع مختلف لعالم جديد. هذه المرة، الرحلة خارج نطاق الزمان والمكان المألوفين، يقف الأبطال على أول الطريق إلى الزمن الآخر وتطمئنهم الراوية إلى أن الزمن الآخر سيأتى وتدعوهم للحلم المحرم بعالم آخر، لا يعرفونه، ربما عالم لا يعانى أفراده مما يعانيه أبطال سحر فى عالمنا هذا .

وأخيراً فى " الجهات الأربعة " أطول قصص المجموعة وأكثرها تركيباً، يرمز العنوان نفسه إلى أكثر من شيء، ربما إلى الأربع جهات فى التنظيم الفرعونى حيث كانت الجهات الأربعة بمثابة الأعمدة الأربعة التى ترفع السماء، أو إلى نهر النيل الذى يجرى من الجنوب إلى الشمال ويفيض شرقاً وغرباً مانحاً أرض مصر الحياة، وصورة النهر هى ما تبدأ به القصة حيث يفيض النهر مجدداً تربة مصر، وهى بذلك تشير إلى ايام ماقبل بناء سد اسوان، والجهات الأربعة كذلك هى الأطراف الأربعة لإلهة السماء "نوت" التى يمتد جسدها فى السماء حامياً أرض مصر، ترتدى رداء أزرق، مطرزاً بالنجوم، تبتلع إله الشمس كل مساء عند الغروب لتحميه، ثم تلده كل فجر وصورة الأم هذه صورة محورية فى بعض كتابات سحر توفيق. يروى القصة عم على وهو يشبه العجوز الحكيم فى القصص الفلكلورية، يحكى عن حبيبته الوحيدة التى قد تكون "نوت" نفسها، ولكن حبيبته قد حكت له أن أمها قد حكت لها عن العجوز الذى أتى قريتهم وسقاها وسقى كل المصريين من إناء لا يفرغ، أما هى (حبيبة عم على) فلم تشرب ولكنها حنت جسدها وطلبت من أمها أن تنسج لها رداء وقررت أن تذهب إلى (الإشارة إلى عروس النيل التى كانت تمنح كل عام للنيل من أجل الحياة) ، ورغم أنها الضحية التى وهبت للنيل، يراها عم على عين شمس، يراها إلهة، فهى إلهة الشمس وإلهة القمح التى يصنعون من صورها تعويذات لجلب الحظ، وهى عادة توارثها الأقباط فى مصر فى

"أحد الزعف" حيث تصنع تعويذات لجلب الحظ. وهنا من خلال صورة الأنثى ربطت الكاتبة بين مصر الفرعونية والقبطية حيث تحولت الضحية إلى إلهة، تختار مصيرها بنفسها وتحكى قصتها بنفسها لعم على. ومن الأنثى فى الماضى تنتقل إلى أنثى الحاضر " مفيدة " الأم التى أحبت أبناءها وأعطتهم كل شيء ولكنهم رحلوا الواحد تلو الآخر، يتساءل أحدهم: هل أنا مصرى؟ وتركوا الأم وحيدة تنتظر رجوعهم، وهى بذلك تشير إلى تيارات الهجرة المستمرة فى الزمن الحاضر، ومشكلة الهوية والانتماء.

وفى مقدمة الترجمة تشير مارلين بوث إلى أن سحر توفيق هى إحدى أبدع الكاتبات العربيات المعاصرات تعبيراً عن الغربة والمشكلات المعاصرة، وهى تربط الماضى بالحاضر من خلال رحلات دائمة بينهما، وهى من خلال استخدامها الدائم للفلكلور والقصص الفرعونى صار لها أسلوب مميز، وطراز خاص فى الكتابة العربية المعاصرة .

رقم الإيداع القومى بدار الكتب ٩٦٢٩ - ٩٧

الترقيم الدولى I.S.B.N

577 - 5604 - 03 - 6

دار الطباعة المتميزة . ت: ٢٩٧٩٥٤٢

Hagar 5-6

On Women's Issues

عائلة في نزهة

جاذبية سري

٨٠ × ٨٠ سم
زيت على توال
سنة ١٩٩٢





